



Recherches en Education

N°16 - Juin 2013

Le mythe de l'éducation finlandaise

Numéro coordonné par
Fred DERVIN

Le mythe de l'éducation finlandaise

Coordonné par Fred DERVIN

■ FRED DERVIN	3
Edito – La Finlande au-delà des mythes ?	
■ JOHANN-GÜNTHER EGGINGER	13
Aux sources de l'Eden éducatif nordique. Images véhiculées en France de l'instruction primaire finlandaise au cours de la deuxième moitié du XIX ^e siècle (1851-1911)	
■ HANNU SIMOLA & RISTO RINNE	20
Education politics and contingency: Belief, status and trust behind the Finnish PISA miracle	
■ GUY PELLETIER	38
Finlande-Québec au temps d'une décennie PISA : regards croisés de deux systèmes éducatifs	
■ DAVID HOFFMAN, THOMAS BABILA SAMA, AHMAD EL-MASSRI, MIKA RAUNIO & MARJAANA KORHONEN	48
The best science, the best science in Finnish – and English – or the best Finnish scientists?	
■ GUNILLA HOLM & JAN-ERIK MANSIKKA	63
Multicultural education as policy and praxis in Finland: Heading in a problematic direction?	
■ FRED DERVIN - ENTRETIEN AVEC MAARIT KORHONEN	75
Qu'est-ce qui ne va pas avec nos écoles ?	
■ LUC LEGUERINEL	80
Point de vue critique : la Finlande, vers un modèle néolibéral ?	

Varia

SANDOSS BEN ABID-ZARROUK & MARC WEISSER	90
Efficacité du tutorat et étude des profils « efficaces » des tutorés	
MURIEL BRIANÇON, JEANNE MALLET & CHANTAL EYMARD	105
L'Altérité, une notion vraiment sans histoire ? Eclairage philosophique sur une notion devenue incontournable en éducation	
MARIE-RENEE GUILLORET	115
Une expérience pédagogique musicale en Grande Section Maternelle et Cours Préparatoire	
BERENGERE KOLLY	124
La mère, la directrice, la pédagogue et la lectrice : de l'utilisation du sexe comme variable pédagogique chez Pauline Kergomard	
CHRISTOPHE MICHAUT	131
Les nouveaux outils de la tricherie scolaire au lycée	
ALAIN PATRICK OLIVIER	143
La fonction de l'esthétique dans l'éducation : la théorie et l'action de Victor Cousin	

Recensions

<i>Le peuple enfant et l'école</i>	152
HUBERT VINCENT, L'Harmattan, 2012 par Baptiste Jacomino	
<i>La nouvelle école capitaliste</i>	154
C. LAVAL, F. VERGNE, P. CLEMENT & G. DREUX, Editions La Découverte, 2011 par Jacques Thullier	

La Finlande au-delà des mythes ?

Fred Dervin

Edito

« This is a very new situation for Finns. 10 years ago or before 2002 we were very rarely asked to go anywhere, so now if somebody wants to hear stories from Finland we... you know I wanna go... because I also understand that this is not gonna last forever that at some point we will be taken over by somebody else then all these things will be nice memory ».

Pasi Sahlberg (intervention au *Standford Center for Opportunity Policy in Education*, mars 2012)

1. Éducation Finlandaise®

Comme le montre le récapitulatif proposé par Reinikainen (2011, p.17), la Finlande est souvent très bien classée dans la plupart des classements médiatiques ou supranationaux : « *Newsweek (2010) ranked Finland as a best country in the world using factors related to health, economic dynamism [...], education, political environment, and quality of life. Another, so-called Legatum Institute's Prosperity Index (2010) ranking of 110 countries covering 90% of the World's population ranked Finland also among the happiest countries. [...] The well-being of Finnish children (UNICEF, 2007 ; OECD, 2009d) has also ranked to be among the top countries in the world* ». La plupart des chercheurs en sciences de l'éducation du monde entier savent à présent que la Finlande, pays membre de l'Union européenne qui a une population de près de six millions d'habitants, se place première dans la plupart des enquêtes internationales. Admirée, louée voire enviée pour ses prouesses éducatives, la Finlande attire chaque année de nombreux chercheurs, éducateurs, responsables politiques et journalistes étrangers qui visitent le pays pour comprendre les raisons de son succès et, si possible, pour « importer » ses bonnes méthodes. Ce nouveau « Nirvana » mène d'ailleurs à une nouvelle forme de mobilité académique, le « tourisme pédagogique » (Lafortune, 2008), qui contribue, dans un sens, à générer le « *branding* » de la Finlande. Mais il n'y a pas que les chercheurs qui s'intéressent à ce pays nordique : le commun des mortels semble même s'enthousiasmer. Ainsi, lors d'une visite en Israël, alors que j'expliquais à une vendeuse dans un magasin que je vivais en Finlande, elle me répondit : « Ah oui ! Votre système éducatif est le meilleur au monde. J'ai vu un reportage à la télé ».

Je me souviens très bien de quand on m'a posé des questions sur le « miracle » de l'éducation finlandaise pour la première fois. C'était en 2007 lorsque la Finlande était l'hôte de l'Eurovision, après la victoire très remarquée du groupe de hard rock Lordi – qui ressemblait à une tribu de monstres. Un journaliste d'une grande radio française était venu couvrir l'événement et souhaitait me rencontrer pour discuter de l'éducation finlandaise. Il avait entendu parler du « miracle » et il voulait en savoir plus. Un peu comme un lance balles de tennis, il m'a mitraillé de questions : « Comment vous expliquez PISA ? Pourquoi les élèves finlandais sont-ils si autonomes ? Pourquoi sont-ils tous si bons ? C'est le fait qu'il n'y a pas de classes sociales ? Il n'y a pas d'école privée, c'est bien ça ? Et les profs, ils sont excellents, n'est-ce pas ? ». Pour être honnête, je ne savais pas quoi répondre et je retournais souvent la question à l'envoyeur :

que voulez-vous dire par autonomie ? Pourquoi pensez-vous qu'il n'y a pas de classes sociales ? Qu'est-ce un prof excellent ? A l'époque on ne connaissait presque rien de ce pays – on savait à peine que la compagnie de téléphones portables actuellement « agonisante », Nokia, était finlandaise. Depuis que je travaille dans un département de formation des enseignants à Helsinki, ces questions semblent venir de tous les côtés. Presque chaque jour, je reçois un message d'un journaliste, d'un chercheur, ou d'un doctorant étranger : ils veulent tous savoir ce qui se cache derrière ce « miracle ». Au Canada, il y a quelques mois, une collègue, fascinée par le cas finlandais, était ravie de me rencontrer pour parler du système éducatif finlandais. Quand je lui ai dit qu'il n'est pas si parfait que ça (car aucun système n'est impeccable), elle me répondit : « ça, ça ne m'intéresse pas, je veux seulement le positif, je veux continuer à rêver ».

Rêver, c'est effectivement ce que l'éducation finlandaise semble faire. Mais, comme tout « produit », il a des défauts, souvent mis à l'écart par les « marchands » de mythes, finlandais comme étrangers. Ainsi, il y a quelques jours j'assistais à la grande conférence de l'*European Conference on Educational Research* à Cadix en Espagne (3000 inscrits). De nombreux collègues finlandais y participaient aussi. J'ai pu écouter un certain nombre de leurs interventions et à chaque fois, je suis intervenu pour tenter de « re-balancer » un peu l'image positive (trop parfois) que certains étaient en train de créer à partir de recherches qui me semblaient essentiellement quantitatives (je n'ai rien contre le quantitatif) et parfois bancales au niveau méthodologique (manque de critiques et de réflexivité de la part de ces chercheurs). A une collègue qui présentait un papier sur le « bonheur » (*happiness*) des collégiens finlandais, je lui demandais, à la fin de sa présentation un peu trop « féérique », d'abord comment elle définissait le bonheur (aucune réponse) et ensuite comment interpréter par exemple les fusillades dans les écoles qui avaient eu lieu ces dernières années en Finlande, les problèmes d'alcool et de drogue ou encore le fait que le ministre de l'éducation avait récemment appelé à se battre contre l'intimidation (*bullying* en anglais, *kiusaminen* en finnois) dans les écoles. Sa réponse ? *On ne peut pas généraliser...* Venue « vendre » l'éducation finlandaise, je la gênaï, c'était clair...

C'est en fait depuis 2008 que cet aspect marketing de l'éducation finlandaise est apparu. Le Ministre des affaires étrangères de l'époque, Alexander Stubb, avait lui-même officialisé ce « pouvoir de la marque finlandaise » (*branding*) en mettant en place un comité de réflexion et de proposition. Dans le cadre des travaux de ce groupe, qui se donnait pour objectif de réfléchir à comment la Finlande pourra résoudre les « problèmes les plus diaboliques du monde entier » (*the world's most wicked problems* en anglais) à travers trois mots clés : la fonctionnalité (*design*), la nature et l'éducation. Ainsi, dès la troisième page du document *Mission For Finland* (2010)¹, l'éducation finlandaise est présentée comme un des aspects importants : « *Right now, the state of the world seems in many ways impossible. We are facing global-level challenges: the world must find a sustainable way of life, ways to reduce poverty and ways to produce fewer disposable solutions. [...] Finland is simply duty-bound to demonstrate that we are able to solve such problems. Finland offers the world functionality and sustainable solutions in the form of both products and services as well as a functional society. Finland offers the world its ability to negotiate so that the world can be a better place to live. Finland offers the world clean water and food and related expertise. Finland offers the world better education and teachers* ».

Depuis 2008, dans les milieux académiques travaillant en éducation, l'expression « exportation de l'éducation » (*koulutusvientti* en finnois) s'est répandue² et les programmes se multiplient pour vendre l'éducation finlandaise. Actuellement, diverses institutions « exportent » des formations, des enseignants, des formateurs d'enseignants et même des écoles. Les acheteurs sont nombreux mais il semblerait que les plus gros clients soient l'Arabie Saoudite, la Chine et les Emirats. Pour les universités finlandaises, « autonomes » depuis trois ans (c'est-à-dire qu'elles doivent subvenir à leurs besoins plus ou moins toutes seules, avec de moins en moins de soutien des ministères), l'exportation de l'éducation finlandaise représente une aubaine, une vanne financière peu négligeable. Ainsi, dans mon département, nous recevons régulièrement des collègues étrangers à qui nous présentons le « miracle finlandais ». Ces visites ne sont pas gratuites et si ces visiteurs souhaitent visiter par exemple l'Office National de l'Education

¹ Voir http://www.maakuva.fi/wp-content/uploads/2011/06/TS_Report_EN.pdf

² Cf. par exemple *Future Learning*, une initiative créée par trois ministères (éducation et culture, travail et économie, et affaires étrangères) : <http://www.futurelearningfinland.fi/>

(*Opetushallitus*), ils doivent s'acquitter d'une somme de mille euros pour deux heures pour vingt personnes (communication e-mail avec une représentante de l'Office).

2. Quelques mots sur le système éducatif

Il ne s'agira pas ici de donner une introduction exhaustive au système éducatif finlandais (cf. pour cela Sahlberg, 2011 ; Niemi & al., 2011). Les auteurs des articles qui suivent présenteront au fur et à mesure des données et informations sur ce contexte. A l'inverse de la plupart des écrits multilingues sur le « miracle de l'éducation finlandaise », ces auteurs s'intéressent à différents niveaux éducatifs, pas seulement au primaire et au collège (que certains interprètent et étiquètent faussement comme étant représentatifs de « tout » le système éducatif finlandais).

A son indépendance en 1917 et surtout à la fin de la Deuxième Guerre mondiale, la Finlande a tenté de construire un système éducatif typique des *Welfare States*, avec pour principes la solidarité, l'éducation de base pour tous, et l'égalité entre les régions. Jusqu'aux années 60, de nombreux auteurs notent que l'éducation finlandaise n'était pas très efficiente : « *Back then, Finland's education level was comparable with that of Malaysia or Peru, and lagged behind its Scandinavian neighbors of Denmark, Norway, and Sweden* » (Sahlberg, 2011, p.71). Mais depuis la fin des années 80, les politiques éducatives finlandaises se sont orientées vers un néolibéralisme qui lie de plus en plus l'éducation aux lois du marché (Uljen, 2007) et place l'efficacité, la productivité, la compétitivité, l'internationalisation et la dérégulation des droits sociaux (santé, social, etc.) au centre des décisions. Ainsi, l'une des explications au miracle finlandais, la décentralisation du pouvoir de décision en matière d'éducation, est liée à la grave crise économique des années 90 et au néolibéralisme afférent – l'Etat ayant préféré alors laisser les municipalités gérer financièrement les établissements à l'époque par manque de fonds nationaux. Cette révolution silencieuse a contribué à une nouvelle idéologie et politique éducatives dans ce pays nordique (Uljen, 2007).

Je propose dans ce qui suit quelques points souvent présentés comme étant caractéristiques du système éducatif finlandais (surtout valables pour le primaire et le secondaire). Le lecteur découvrira d'autres caractéristiques au fil des articles. On se souviendra, à l'instar de Rinne et Simola dans leur article, qu'un système éducatif n'est jamais « pur » et que tout système s'est inspiré de l'extérieur, de l'étranger. C'est aussi le cas du système finlandais.

- *Les politiques éducatives sont relativement stables* : par exemple le modèle actuel de formation des enseignants dans les universités a été créé il y a une quarantaine d'années et a très peu changé. Les réformes sont limitées.
- *L'égalité d'accès à l'éducation* : l'éducation est gratuite du primaire au supérieur. En primaire et au collège, chaque élève reçoit gratuitement des manuels, des repas, des titres de transport et des soins médicaux. Ainsi, selon l'article 16 (Droits culturels) de la Constitution : « *Chacun a le droit de recevoir un enseignement de base gratuit. L'obligation scolaire est réglée par la loi. L'Etat garantit à chacun, conformément à des dispositions plus précises fixées dans une loi, une égale possibilité d'accéder, selon ses capacités et ses besoins particuliers, à une instruction allant au-delà de l'enseignement de base ainsi que de se perfectionner, sans que le dénuement constitue un obstacle. La liberté de la recherche scientifique, de l'expression artistique et de l'enseignement supérieur est garantie* ». Dans le supérieur, on notera que certaines universités viennent d'introduire des frais d'inscription pour les étudiants non issus de l'Union européenne – ce qui effraie les syndicats d'étudiants car ils craignent que cela se propage.
- Le ministère de l'éducation détermine un curriculum général qui est mis en place et travaillé *localement* (établissements et municipalités).
- L'école est *obligatoire à partir de 7 ans* mais 98% des enfants vont dans des crèches, garderies et écoles primaires où ils jouent mais apprennent aussi à lire, parler, écrire, etc.
- Les élèves ne passent *aucun test national* durant toute l'éducation fondamentale (7-12 ans) mais ils passent des tests et des examens localement pour lesquels ils reçoivent des notes.
- Il n'y a, en pratique, *aucune sélection*, sauf pour entrer au lycée (résultats du collège) ou à l'université (concours d'entrée).

Les recettes du « miracle », plus anecdotiques parfois, mais souvent citées par les chercheurs finlandais comme étrangers sont nombreuses. Je n'en retiens que quatre (cf. Sahlberg, 2011 ; Niemi & al., 2011).

- La formation des enseignants est fondée sur la recherche et des pratiques rigoureuses en pédagogie. Les enseignants stagiaires ont « officiellement » la capacité de mener leurs propres recherches à la fin du master. Tout enseignant, du primaire comme du secondaire, doit avoir un master (cinq ans de formation universitaire), qui comprend des études pédagogiques et une qualification dans des sujets de spécialités (matières enseignées). Il est presque impossible d'obtenir un poste permanent sans master ni formation dans un institut de formation. Toutefois, aucune étude sérieuse n'a pu démontrer jusqu'à présent si l'obtention d'un master (vs. une licence) prépare mieux les enseignants.
- Les salaires des enseignants sont raisonnables et équitables ; les conditions de travail de bon niveau.
- Le métier d'enseignant est très respecté en Finlande ; les enseignants ont beaucoup d'autonomie. Sahlberg (dans MacElwee, 2012) explique ainsi que : « *Finnish culture esteems teaching as a noble, autonomous, prestigious profession, comparable to working as a medical doctor, lawyer or architect* ».
- Tout le monde a les mêmes possibilités d'apprendre car il y a peu de différences entre les écoles ou de différences sociales en Finlande.

3. Et les critiques ?

Ce qui surprend *a priori* lorsque l'on s'intéresse à l'éducation finlandaise « de l'intérieur », c'est le sentiment de « *double bind* », voire de schizophrénie, qui nous traverse. D'un côté, il y a les louanges en dehors du pays mais d'un autre, les critiques répétées à l'intérieur (qui sont très peu véhiculées à l'étranger).

Prenons l'exemple intéressant de Pasi Sahlberg. Ce chercheur, directeur du Centre pour la Mobilité Internationale (CIMO) à Helsinki, a publié en 2011 un ouvrage intitulé *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Depuis la publication du livre, Sahlberg fait le tour du monde pour promouvoir l'éducation finlandaise (mais aussi son livre)³. La plupart de ses interventions sont disponibles en ligne. Ce qui surprend en les écoutant, c'est le manque de positionnements critiques du chercheur par rapport à ce qui se passe en Finlande mais aussi de ses interlocuteurs. La seule critique que j'ai pu notée est apparue lors des discussions à la fin du discours de Sahlberg au *Stanford Centre for Opportunity Policy in Education* en mars 2012, à l'invitation de Linda Darling-Hammond (*Charles E. Ducommun Professor of Education* à la Stanford University), qui a travaillé avec Obama sur les questions d'éducation. Lors des questions, un collègue de Darling-Hammond accuse Sahlberg d'embellir sa description de l'éducation finlandaise : « *You don't include that you have the most expensive early childhood education, you don't include that they start at 2 years old* ». Il continue : « *Your PISA scores went down between 2003 and 2009 in literacy. Why ?* » (faisant référence aux différences marquées entre les garçons et les filles mais aussi aux classes sociales) avant de conclure : « *if you don't include that stuff, if you don't include the social welfare, you really not telling the whole story...* ». Darling-Hammond semblait clairement irritée par ces remarques : « *I was just asking if you had a question* », (l'interrompant) « *I do want to get other folks in* ». Sahlberg n'a pas vraiment répondu à ces attaques...

Ayant lu et écouté la plupart des documents sur l'éducation finlandaise des deux dernières années, j'aimerais présenter de façon sélective quelques mythes que j'ai pu identifier en comparant ce qui se discute au quotidien dans les médias finlandais.

³ Cf. son site Internet <http://www.pasisahlberg.com/>

Les élèves finlandais sont bons. *Faux* : pas tous. Reinikainen (2011, p.12-13) note une grande différence entre les sexes (en 2009 pour PISA les filles avaient largement l'avantage ; différence la plus marquée de tous les pays membres de l'OCDE). Un autre phénomène très peu mentionné ou commenté dans les écrits internationaux, est celui des résultats discordants entre la minorité suédophone et la majorité finnophone (le pays a les deux langues comme langues officielles pour des raisons historiques ; minorité suédophone : 5%). Selon PISA 2009, les élèves suédophones ont de moins bons résultats, surtout pour la littéracie. Comparés aux élèves finnophones, les suédophones ont les résultats suivants au total : 511 vs. 538 en littéracie, 527 vs. 541 en mathématiques et 528 vs. 556 en cultures scientifiques (Sulkunen & al., 2010). D'après Heidi Harju-Luukkainen, cette différence s'explique par la pénurie d'enseignants en éducation spécialisée dans les écoles suédophones du pays, voire une formation de moins bon niveau (journal national suédophone, *Hufvudstatsbladet*, 27 janvier 2012).

Tous les élèves ont la même égalité des chances. *Faux* : on le dit peu mais les enseignants finlandais sont recrutés localement lors d'un entretien. Les critères de sélection sont peu transparents, même si l'on sait que les résultats au master comptent pour beaucoup (la mention). Cette sélection signifie théoriquement que les meilleurs enseignants sont recrutés par les meilleurs établissements, qui se trouvent concentrés dans le sud du pays. Un autre élément important, souvent tû aussi, est que chaque année les journaux publient la liste des meilleurs collèges et lycées du pays. D'après un récent article, les écarts entre les établissements se creusent en Finlande, ce qui mène certains parents à bien sélectionner les écoles de leurs enfants (surtout si celles-ci ont une population immigrée importante) (*Taloussanomati*, 12 juillet 2012). La société finlandaise est souvent présentée comme ayant été homogène pendant longtemps – ignorant ainsi les minorités nombreuses qu'elle a toujours comportées. L'immigration augmente depuis une vingtaine d'années et en même temps les inégalités. Ainsi, en 2010, les enfants d'immigrés ont trois fois plus de risque de quitter le système éducatif à la fin des études de base. Ainsi pour le lycée de Vuosaari à l'est d'Helsinki (classé numéro 146 sur la liste des 182 lycées qui envoient des élèves à l'université, quartier souvent décrit comme étant « immigré »), seulement 7,5% des élèves entrent à l'université (*Yle News*, 4 mai 2012).

Il n'y a pas d'écoles privées en Finlande. *Faux* : le pays compte quatre-vingts établissements privés, dont une vingtaine se trouve à Helsinki (l'école anglaise, l'école juive, *Helsingin suomalainen yhteiskoulu*, *Oulunkylän yhteiskoulu*, *Töölön yhteiskoulu*, *Helsingin Normaalilyseo*, etc.) (*Yle News*, 20 septembre 2012). Ces écoles recevraient en moyenne plus de financements de la part de l'Etat (*ibid.*).

Les femmes ont un statut égal aux hommes. *Faux* : les différences de salaire (même si elles s'atténuent), sont toujours marquées. Un homme gagne 15% de plus qu'une femme en moyenne (*Statistics Finland*, 2012). Ainsi, dans le secteur privé, le salaire moyen pour un homme est de 3 729 euros contre 2 913 euros pour une femme (*ibid.*).

Les élèves finlandais sont « heureux ». *Faux* : en mars 2012, un étudiant a tiré sur un autre étudiant dans une école à Orivesi (troisième événement violent dans une école en trois mois). En conséquence, la ministre de l'intérieur appelle à revoir les consignes de sécurité dans les écoles (*Yle News*, 30 mars 2012). Rappelons qu'il y a de graves antécédents : novembre 2007, cinq élèves, le principal de l'école et l'infirmière sont tués à Jokela ; septembre 2008, dix personnes sont massacrées dans une école à Kauhajoki.

Les résultats de PISA sont liés à l'excellente formation des enseignants. *Pas sûr* : l'enseignement de la langue maternelle par exemple est pris au sérieux dans le pays nordique et est certainement de bon niveau. Toutefois, pour expliquer les résultats, on devrait prendre en compte la langue 1 des élèves (morphologie, syntaxe et prononciation, entre autres) qui sont testés mais aussi des éléments contextuels importants comme le fait que tous les programmes à la télévision ou au cinéma sont sous-titrés en Finlande (à l'inverse de la plupart des pays européens où l'on double par exemple). Le finnois a une orthographe régulière et un son correspond à une lettre, ce qui permettrait peut-être d'apprendre à lire plus facilement. Dans d'autres langues comme l'anglais ou le français, un ensemble de phonèmes peut se prononcer très différemment de leurs transcriptions (en anglais par exemple *Leicestershire* qui se prononce *'lestəʃə(r)*). Il faudrait

croiser et examiner ces aspects linguistiques et contextuels avec les résultats de PISA par exemple pour pouvoir répondre à ce point.

4. PISA, une machine à mythes ?

« *The winners also become models and ideals for other countries* ».
(A propos de PISA, Sjøberg, 2007)

Cette dernière partie de l'introduction est consacrée à PISA, sans que les mythes de l'éducation finlandaise et son exportation n'existeraient sans doute pas. PISA, c'est une réponse aux questions suivantes : « *Are students well prepared for future challenges? Can they analyse, reason and communicate effectively? Do they have the capacity to continue learning throughout life?* » (site des études PISA, questions qui n'apparaissent pas sur la version française du site).

Le *Programme for International Student Assessment* de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a vu le jour au début des années 2000 (tests organisés en 2000, 2003, 2006, 2009 et 2012). Il vise à tester un échantillon « représentatif » des jeunes de quinze ans (entre 4500 et 10000 élèves) dans une soixantaine de pays tous les trois ans. Attendus avec impatience par les médias et les pays du monde entier (surtout les « *league tables* », pas forcément les analyses), les résultats de PISA sont devenus aussi importants que n'importe quel « *ranking* » international des universités.

L'édition 2009 a permis de tester un demi-million d'élèves à travers le monde, « représentant » en tout 28 millions de jeunes (Reinikainen, 2011, p.4), dans 65 pays (dont 34 membres de l'OCDE). En Finlande, l'édition 2009 a pu atteindre 6 415 élèves dans 203 écoles (*ibid.*) sur 524 200 élèves et 2 800 « *comprehensive schools* » (Johansson, 2011).

Les tests qui sont proposés par un Consortium international s'intéressent aux savoirs et savoir-faire nécessaires au quotidien à la fin des études obligatoires. La durée des tests est de deux heures. Les éléments suivants sont testés : la lecture, les mathématiques et les cultures scientifiques. Tous les trois ans, une de ces « matières » est privilégiée. Officiellement, PISA ne teste pas des connaissances scolaires mais l'application de telles connaissances dans la vie quotidienne.

Son objectif principal est d'améliorer les politiques éducatives des pays participants à PISA (mais aussi au-delà, vu son influence mondiale actuellement). PISA souhaite également encourager les différents pays à améliorer leurs résultats. Pour Sjøberg (2007), PISA est tout de même dominé avant tout par une idéologie davantage psychométrique qu'éducative.

C'est grâce à ses résultats en 2000 que la Finlande s'est fait remarquer. Elle se classait première pour la plupart des épreuves. En 2009, le pays se classe toujours dans les premiers mais il a perdu des « points » face à Shanghai et la Corée du Sud. Le tableau ci-après présente les dix pays les plus performants à PISA en 2009.

■ Figure I. ■
COMPARAISON DE LA PERFORMANCE DES PAYS ET DES ÉCONOMIES

Performance **supérieure** à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
 Pas d'écart statistiquement significatif par rapport à la moyenne de l'OCDE
 Performance **inférieure** à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative

	Sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit	Sur les sous-échelles de compréhension de l'écrit					Sur l'échelle de culture mathématique	Sur l'échelle de culture scientifique
		Localiser et extraire	Intégrer et interpréter	Réfléchir et évaluer	Textes continus	Textes non continus		
Moyenne de l'OCDE	493	495	493	494	494	493	496	501
Shanghai (Chine)	556	549	558	557	564	539	600	575
Corée	539	542	541	542	538	542	546	538
Finlande	536	532	538	536	535	535	541	554
Hong-Kong (Chine)	533	530	530	540	538	522	555	549
Singapour	526	526	525	529	522	539	562	542
Canada	524	517	522	535	524	527	527	529
Nouvelle-Zélande	521	521	517	531	518	532	519	532
Japon	520	530	520	521	520	518	529	539
Australie	515	513	513	523	513	524	514	527

La Finlande a longtemps joué la carte de PISA pour vendre son éducation, sans toutefois être critique envers ces études. Par exemple, dans le livre coordonné par Niemi, Toom et Kallioniemi (2011), *Miracle of Education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish Schools*, aucune critique ne semble être adressée à la collecte et l'analyse des données de PISA. Dans son article consacré aux résultats fantastiques (« amazing ») de la Finlande à PISA, qui ouvre le volume, Reinikainen (2011) ne propose aucun aspect critique de PISA. L'auteur nuance un tout petit peu les résultats en soulignant par exemple les différences de résultats entre les garçons et les filles ou les suédophones et finnophones, sans trop insister.

La littérature scientifique a pourtant posé des regards critiques sur PISA aux niveaux conceptuel et méthodologique (par exemple Bonnet, 2002 ; Bottani & Virgnaud, 2005 ; Grisay & al., 2007 ; Pereyra & al., 2011 ; Wuttke, 2006). C'est le cas notamment d'un ouvrage sorti en 2007 intitulé *PISA zufolge PISA - PISA According to PISA*. Le livre est édité par Stefan Thomas Hopmann, Gertrude Brinek et Martin Retzl, et contient quatorze chapitres rédigés par des auteurs internationaux⁴. Voici quelques exemples de thèmes identifiés dans les articles : *Antoine Bodin* (Université de Franche-Comté) démontre que PISA est biaisé dans le sens où la conception sous-jacente de la connaissance est présentée comme étant universelle ; *Wolfram Meyerhöfer* (Universität Potsdam, Allemagne) mais aussi *Jens Dolin* (Syddansk Universitet, Danemark) examinent le manque de rapports entre ce que teste PISA et les intérêts didactiques actuels dans leurs propres contextes ; *Markus Puchhammer* (Technikum Wien, Autriche) se penche sur la traduction des items des tests PISA dans plusieurs langues et les problèmes que cela pose potentiellement en termes de comparabilité ; *Bernadette Hörmann* (Universität Wien, Autriche) souligne la marginalisation des élèves ayant des besoins spéciaux dans l'étude en Autriche ; etc. Un des chapitres a été rédigé par un chercheur finlandais, travaillant à l'université suédophone de Turku (Åbo Akademi). Dans sa contribution, M. Uljens explique que les bons résultats de la Finlande seraient liés au fait que le pays a déjà mis en place une vision et compréhension de l'éducation qui se retrouvent dans les tests de PISA, à l'inverse de nombreux autres pays européens...

Je reprends à présent certaines des critiques identifiées dans cet ouvrage. Je me fonde surtout sur l'article de Svein Sjøberg, *PISA and « real life challenges »: mission impossible?*, dans lequel il est critique face aux résultats de PISA s'attaquant notamment au sous-entendu que les élèves

⁴ Une version en ligne est disponible : <http://www.univie.ac.at/pisaaccordingtopisa/pisazufolgepisa.pdf>

passent ces tests sérieusement et donc qu'ils donnent le plus d'eux-mêmes. Il affirme : « *Good data assumes, of course, that the respondents have done their best to answer the questions. For PISA results to be valid, one has to assume that students are motivated and cooperative, and that they are willing to concentrate on the items and give their best performance* » (1997 p.220-221). Ce qui n'est bien sûr pas toujours le cas dans tous les pays qui participent. Sjøberg rapporte d'ailleurs une situation observée par un journaliste anglais du *Times Educational* à Taiwan qui a pu voir comment les proviseurs de certaines écoles faisaient pression sur les élèves pour qu'ils réussissent ces tests. L'hymne national était même joué pour les encourager. Sjøberg explique qu'en Norvège, son propre pays, jamais on ne mettrait autant de pression pour ce type de tests – certainement pas en Finlande non plus d'ailleurs. Sjøberg discute également des valeurs et postulats de PISA, et souligne le fait que, comme tout test, PISA n'est pas neutre, certaines valeurs étant moins explicites que d'autres. Ainsi, les tâches proposées aux élèves ne prennent pas en compte leurs contextes (par exemple, Azerbaïdjan vs. Finlande) et sont ainsi universalisantes. Il explique également que l'institution qui prend en charge PISA n'est pas neutre, en effet « *The OECD is built on a neo-liberal political and economic ideology, and its advice should be seen in this perspective* » (p.208). Sjøberg note bien que PISA ne s'intéresse en rien à la « *Bildung* », à l'éducation libérale, à la solidarité ou à la justice sociale mais aux compétences promues par les objectifs économiques fixés par l'OECD. Enfin, Sjøberg rappelle que lorsqu'on parle de PISA, on généralise et juge des systèmes éducatifs à partir uniquement des trois « matières » testées.

Mais ce n'est pas tout. Stefan T. Hopmann et Gertrude Brinek, dans l'introduction de l'ouvrage, appellent à se méfier des « produits dérivés » de PISA, notamment ce que l'on appelle les « bons » systèmes éducatifs ou à la « bonne » instruction, sur la base de ces résultats. Ils écrivent : « *They are more often than not speculative, and would at least need a wider framing by additional research looking at the aspects, which PISA by design cannot cover or gets wrong* » (2007, p.13). Les auteurs vont même jusqu'à parler d'« abus d'utilisation des résultats » par les décideurs.

Rappelons pour finir que PISA ne traite que de l'éducation à quinze ans et ne dit rien sur le lycée, les études supérieures ou l'éducation des adultes. Pourtant peu de « touristes pédagogiques » ou même peu de « spécialistes » finlandais soulignent que les bons résultats de la Finlande ne s'appliquent pas à ces contextes. Généraliser sur l'éducation finlandaise à partir de PISA pose donc de gros problèmes méthodologiques et éthiques.

5. Présentation des articles

Ce numéro de *Recherches en Education* se propose d'examiner en détail certains des mythes mentionnés plus haut. Il pose l'hypothèse de la mythification de l'éducation finlandaise à travers les questions suivantes : l'image que l'on donne, rapporte ou crée du système éducatif finlandais est-elle bonifiée ? Quels mythes ont été générés autour de l'éducation finlandaise ? Quelles semblent être les inexactitudes, les inventions ou les manipulations ? Qui participe à la création de ces mythes ? Pourquoi ? Pour qui ? Certains acteurs en profitent-ils ? Ces mythes sont-ils remis en question ? Par qui et comment ?

Le numéro est composé de six articles écrits par des chercheurs internationaux et d'un entretien.

Le premier article, intitulé *Aux sources de l'Eden éducatif nordique. Images véhiculées en France de l'instruction primaire finlandaise au cours de la deuxième moitié du XIX^e siècle (1851-1911)*, a été rédigé par Johann-Günther Egginger. Cet article original opère un retour en arrière en montrant, de façon très intéressante, que l'intérêt pour l'éducation finlandaise n'est pas nouveau. En effet, l'auteur démontre que la mythification de la Finlande daterait de la fin du XIX^e siècle, où lors des expositions universelles, on soulignait déjà les performances remarquables des jeunes Finlandais notamment en lecture.

Hannu Simola et Risto Rinne, quant à eux, interrogent un certain nombre de notions qu'ils jugent problématiques mais qui ont été souvent utilisées pour traiter du succès finlandais : efficacité,

responsabilité et qualité. Ils proposent à la place d'explorer ceux de contingence, coïncidence et *Spielraum* pour traiter de trois croyances largement ancrées dans les débats nationaux sur l'éducation en Finlande : la confiance forte des Finlandais en l'éducation ; le respect très important du métier d'enseignant dans ce pays ; la confiance des parents, des autorités et des hommes politiques en l'école compréhensive finlandaise.

Dans une veine similaire, l'article intitulé *Finlande-Québec au temps d'une décennie PISA : regards croisés de deux systèmes éducatifs*, rédigé par Guy Pelletier, opère une comparaison entre deux espaces qui semblent réussir assez bien aux enquêtes PISA. L'auteur examine de nombreux aspects de PISA en proposant des regards critiques sur l'utilisation de ses résultats.

L'article de David Hoffman, Thomas Babila Sama, Ahmad El-Massri, Mika Raunio et Marjaana Korhonen traite des politiques et pratiques de gestion du personnel « venu d'ailleurs » dans le supérieur finlandais. Procédant à une enquête participative, les auteurs révèlent un manque d'égalité et d'équité dans ce contexte. Ils explorent également les conséquences de ce résultat pour l'enseignement supérieur en Finlande.

Dans *Multicultural education as policy and praxis in Finland: Heading in a problematic direction?*, Gunilla Holm et Jan-Erik Mansikka traitent aussi de la question de l'éducation multiculturelle. Comparant textes officiels et actions, ils démontrent que même si les programmes l'intègrent officiellement, l'éducation multiculturelle ne remplit pas son rôle en termes d'intégration et d'égalité des chances. Ils suggèrent de modifier les approches éducatives de la diversité en créant de véritables espaces de rencontres entre « eux » et « nous ».

Ce numéro se clôt d'abord par un entretien avec Maarit Korhonen. Enseignante en Finlande depuis plus de trente ans et ayant travaillé dans divers contextes éducatifs, Korhonen revient sur son pamphlet *Koulun vika ?* (L'école va-t-elle mal ?) publié à l'automne 2012 en Finlande. Cet entretien permet en quelque sorte de résumer un certain nombre de mythes relevés tout au long de ce numéro.

Il en va de même pour le point de vue critique proposé par Luc Leguérinel dans lequel il s'interroge sur la Finlande en tant que modèle éducatif néolibéral. Pour expliquer les influences du néolibéralisme sur le pays nordique, l'auteur tente de passer en revue les aspects positifs mais également les échecs du système.

L'ensemble de ces textes propose donc de passer en revue quelques mythes et réalités autour de l'éducation finlandaise. Loin de crier à l'exhaustivité, nous espérons que les pages qui vont suivre et cette introduction mèneront à davantage d'analyses nuancées et réalistes sur le système éducatif finlandais mais aussi, indirectement, à s'interroger de façon réflexive sur les autres systèmes. Nous aimerions également voir s'estomper des recherches sur les « catastrophes » et les « miracles » éducatifs, les attitudes ethnocentriques et biaisées, qui perdent ainsi une grande partie de leur crédibilité.

Fred Dervin

Laboratoire Education for Diversities
Université d'Helsinki, Finlande

Bibliographie

BONNET G. (2002), « Reflections in a critical eye: on the pitfalls of international assessment », *Assessment in Education*, volume 9, p.387-400.

BOTTANI N. & VIRGNAUD P. (2005), *La France et les évaluations internationales*, Paris, Haut conseil de l'évaluation de l'école, <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/054000359/0000.pdf> (visité le 25.9.2012).

GRISAY A., DE JONG J.H.A.L., GEBHARDT E., BEREZNER A. & HALLEUX-MONSEUR B. (2007), « Translation Equivalence across PISA Countries », *Journal of Applied Measurement*, volume 8 n°3, p.249-266.

HOPMANN S.T., BRINEK G. & RETZL M. (2007), *PISA zufolge PISA - PISA According to PISA*, Wein, Lit.

HOPMANN S.T. & BRINEK G. (2007), « Introduction: PISA According to PISA - Does PISA keep what it promises? », *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA*, S.T. Hopmann, G. Brinek & M. Retzl (éd.), Wein, Lit, p.9-20.

JOHANSSON E. (2011), « Introduction », *The Best School in the World: Seven Finnish Examples from the 21st Century*, Helsinki, Museum of Finnish Architecture, p.9-10.

KORHONEN M. (2012), *Koulun vika?*, Helsinki, Into.

LAFORTUNE L. (2008), « Du tourisme pédagogique en Finlande », *Ledevoir.com*, <http://www.ledevoir.com/art-de-vivre/voyage/182989/du-tourisme-pedagogique-en-finlande> (visité le 25.9.2012).

MCCELWEE Ch. (2012), « What could we learn from Finland's education system? », *The Charleston Gazette*, April 7 2012.

NIEMI H., TOOM A. & KALLIONIEMI A. (éd.) (2011), *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, Rotterdam, Boston, Taipei, Sense Publishers.

PEREYRA M.A., KOTTHOFF H.-G. & COWEN R. (éd.) (2011), *Pisa under examination, Changing knowledge, changing tests, and changing schools*, Rotterdam, Boston, Taipei, Sense Publishers.

REINIKAINEN P. (2011), « Amazing PISA Results in Finnish Comprehensive Schools », *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (éd.), Rotterdam, Boston, Taipei, Sense Publishers, p.3-18.

SAHLBERG P. (2011), *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York, Teachers College Press.

SJØBERG S. (2007), « PISA and “Real Life Challenges”: Mission Impossible? », *PISA zufolge PISA - PISA According to PISA*, S.T. Hopmann, G. Brinek & M. Retzl (éd.), Wein, Lit, p.203-225.

SULKUNEN S., VÄLIJÄRVI J., ARFFMAN I., HARJU-LUUKKAINEN H., KUPARI P., NISSINEN K., PUHAKKA E., REINIKAINEN P. (2010), *PISA 2009 Ensitutoksia*, Helsinki, Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja.

ULJENS M. (2007), « The hidden curriculum of PISA - The promotion of neo-liberal policy », *PISA zufolge PISA - PISA According to PISA*, S.T. Hopmann, G. Brinek & M. Retzl (éd.), Wein, Lit, p.296-304.

WUTTKE J. (2006), « Fehler, Verzerrungen, Unsicherheiten in der PISA-Auswertung », *PISA & Co. Kritik eines Programms*, T. Jahnke & W. Meyerhöfer, (éd.), Hildesheim, Berlin, Franzbecker, p.101-154.

Aux sources de l'Éden éducatif nordique. Images véhiculées en France de l'instruction primaire finlandaise au cours de la deuxième moitié du XIX^e siècle (1851-1911)

Johann-Günther Egginger¹

Résumé

Auréolé du prestige de ses résultats aux évaluations internationales PISA, le système éducatif finlandais est l'objet de nombreuses études françaises qui cherchent à déterminer les secrets d'une telle réussite, et qui tendent à idéaliser ce « miracle » finlandais. Cet article propose l'hypothèse d'une mythification du système finlandais qui remonterait à la période plus ancienne des expositions universelles de la fin du XIX^e siècle. Le corpus étudié est celui des imprimés relatifs aux expositions et collections scolaires. Une première analyse montre un système éducatif performant, dès la fin du XIX^e, en ce qui concerne la maîtrise de la lecture par l'immense majorité de la population finlandaise.

Depuis la publication des résultats de la première enquête PISA² en 2000, les prouesses éducatives de la Finlande suscitent toujours plus d'admiration tant auprès du grand public, des parents d'élèves, de la communauté mondiale des chercheurs en sciences de l'éducation (Halinen, 2011) qu'auprès des autorités politiques éducatives de nombreux pays.

Ce programme international pour le suivi des acquis des élèves est avant tout un instrument de mesure qui évalue depuis 2000, tous les trois ans, les connaissances et les compétences de jeunes³ de quinze ans en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique, une fois en tant que domaine majeur⁴ et deux fois comme domaine mineur, durant une période de neuf ans. Les analyses de la très grande richesse des données comparatives produites par les enquêtes PISA successives ont contribué très nettement à magnifier le système éducatif de la Finlande, première de sa classe jusqu'en 2009. Les rapports PISA apparaissent donc être une source probable à l'origine des mythes⁵ actuels sur l'éducation finlandaise. Cependant, tout mythe se rapportant toujours à des événements passés, nous pourrions envisager une composante beaucoup plus ancienne de cette apologie.

Cette contribution propose d'aborder, grâce à un corpus original (voir composition du corpus en annexe), la question de la naissance en France de la *mythification* de l'éducation finlandaise et plus particulièrement de son instruction primaire au cours de la deuxième moitié du XIX^e siècle. Afin de mettre en relation l'image publique que veut donner la Finlande de l'état de son enseignement primaire, et la représentation que s'en fait la France à l'époque, deux catégories de sources seront analysées et confrontées : les nombreux rapports sur l'instruction primaire établis lors des différentes expositions universelles qui se sont déroulées entre 1851 et 1900, d'une part, et le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* rédigé entre 1878 et 1911 sous la direction de Ferdinand Buisson, d'autre part. Repère-t-on, dans ces deux « vitrines »

¹ Maître de conférences, équipe V2S (Vulgarisation des Savoirs Scientifiques) du LBHE de Lens, Université d'Artois.

² *Program for International Student Assessment*.

³ Issus des 34 pays membres de l'OCDE et de nombreux pays partenaires.

⁴ Compréhension de l'écrit pour PISA 2000, culture mathématique pour PISA 2003 et culture scientifique pour PISA 2006. Le cycle reprend avec la compréhension de l'écrit pour PISA 2009, etc.

⁵ Le *mythe* est ici considéré, dans son acception sociologique, comme une représentation collective, plus ou moins grossière, des attitudes de certains groupes sociaux, les élèves dans notre étude. Le *mythe éducatif finlandais* peut ainsi symboliser, par cette formule, la réussite exemplaire des élèves finlandais.

officielles des gouvernements pédagogues de l'époque, des indices laissant à penser que la Finlande est déjà admirée, louée voire enviée pour ses prouesses éducatives, comme elle le sera dans les faits un siècle plus tard ? Dans quelles mesures ces vitrines ont-elles contribué à la création de ce mythe en France ? C'est dans le but de participer à la discussion sur les origines du mythe éducatif finlandais que des éléments de réponses seront apportés à ces deux principales interrogations.

1. A la recherche de « vitrines » officielles de l'éducation populaire finlandaise au XIX^e siècle

■ Vers l'émergence de systèmes éducatifs modernes

En Europe, entre 1850 et 1914, se mettent en place des systèmes éducatifs qui généralisent l'enseignement primaire. Dans une Finlande qui a servi à maintes reprises de champ de bataille entre le royaume de Suède et la Russie impériale⁶, dans une France républicaine de fraîche date et mutilée par la défaite face à la Prusse en 1870, dans un Empire allemand proclamé en 1871, voisin d'un vaste Empire austro-hongrois vacillant sous les nationalismes, les aspirations des intellectuels et la mobilisation des peuples autour de la langue et de l'enseignement, comme vecteurs de l'identité nationale, placent l'école au cœur des grands mouvements politiques, sociaux et culturels. Les acteurs d'une éducation renouvelée attendent alors la reconnaissance de leur nouveau statut et recherchent des outils capables de répondre aux enjeux d'une instruction publique de masse. Dans les faits, la question de la diffusion d'une documentation pédagogique et de nouveaux matériels d'enseignement se pose ; d'autant plus que cette diffusion demeure au service d'un enseignement unifié et novateur dont la gloire revendiquée doit témoigner⁷ de la légitimité d'une nation moderne et magnifier son identité nationale. Chaque pays cherche alors à présenter aux yeux du monde ses brillantes innovations pédagogiques, partant du principe que le peuple qui a les meilleures écoles est le plus « grand » donc le plus « puissant ».

■ Les ostentations lors des expositions universelles

Les expositions internationales universelles ont été créées au XIX^e siècle pour présenter le meilleur des réalisations industrielles des différentes nations. Elles représentaient la vitrine technologique et industrielle des participants, témoignant du progrès au cours de la révolution industrielle. Le choix d'une date pour la tenue d'une exposition universelle est toujours lié à un événement particulier, commémoratif en général, qui dépend de la ville organisatrice. La première exposition universelle s'est déroulée à Londres en 1851, il y eut celle de Paris en 1855, mais c'est lors de la seconde exposition universelle à Londres en 1862 que des réalisations relatives à l'instruction populaire sont exposées : la classe 29 – *Educational Works and Appliances* – est ainsi créée au sein de la section III et regroupe les instruments et les méthodes pédagogiques perfectionnés (Chevalier, 1862, p.183). Dès lors, cette classe ne cessera de se développer tout au long des expositions successives, les industries éducatives se développant dans un contexte d'explosion de la demande éducative en Europe et dans le monde.

L'Exposition de 1867 à Paris confirma l'innovation de l'Exposition de Londres en matière d'instruction publique et la développa. Elle présente tout d'abord, dans le groupe II – Matériel et applications des arts libéraux –, classe 6 et suivantes, un grand nombre d'ouvrages scolaires et de *Philosophical Instruments* (Chevalier, 1868a). Mais c'est surtout dans le groupe X, concernant les objets spécialement exposés en vue d'améliorer la condition physique et morale de la population (!) que l'on trouve présentés les objets ou les instruments de production qui

⁶ A l'époque de l'Empire napoléonien, la Suède abandonne la Finlande à l'empereur russe Alexandre I^{er} en 1809. Contrairement à ce qui s'était passé durant la gouvernance suédoise, la Finlande ne devient pas un territoire à part entière de la Russie impériale, mais un Grand-duché autonome, rattaché à l'empire russe par une union « personnelle ». En 1917, pendant les événements révolutionnaires russes, la Finlande obtient alors son indépendance, à l'instar de ses voisins baltes.

⁷ L'histoire de l'enseignement national finlandais est actuellement présentée au *Helsingin Kaupungin museo* qui conserve les collections du *Koulumuseo* depuis leur intégration en 2000 aux musées de la ville de Helsinki (Boyer, 2009, p.125-127).

s'adaptent spécialement aux besoins physiques ou moraux des populations (Chevalier, 1868b). Ce nouveau groupe étudie successivement les meilleurs moyens d'instruire l'homme⁸, de le nourrir, de le vêtir, de le loger, de lui fournir les instruments de travail. Cette étude pratique des faits sociaux se rattache à l'amélioration matérielle, intellectuelle et morale du plus grand nombre. Lors de l'Exposition suivante de Vienne en 1873 ayant pour thème la culture et l'éducation, le groupe XXVI – *Erziehungs- Unterrichts- und Bildungswesen* – présente l'état avancé de l'instruction de nombreux pays et notamment de ceux de l'Empire allemand (Levasseur, 1875).

A l'Exposition de 1867 symbolisant la gloire du Second Empire napoléonien répond la seconde exposition parisienne de 1878 exaltant la III^e République française naissante. La Galerie principale, consacrée aux arts libéraux, expose les objets magnifiant l'Ecole républicaine française en devenir, et ceux des autres nations présentant un système éducatif moderne, au service de l'éducation de tous (Commissariat général, 1878). Cette idée sera reprise et renforcée lors de la troisième Exposition parisienne de 1889 consacrée au centenaire de la Révolution française (Picard, 1891). Sans poursuivre dans une énumération exhaustive, il est à noter que les expositions universelles suivantes continueront à présenter les progrès en matière d'instruction populaire. Plus singulièrement, la quatrième Exposition parisienne de 1900 s'attachera à dresser le bilan du XIX^e siècle en matière d'éducation de toutes les nations participantes, dont celui du système éducatif finlandais (Jeannot, 1902, p.762-799).

■ La cathédrale de l'école primaire⁹

Chargé par le ministère de l'Instruction publique d'une mission d'inspection à Vienne lors de l'Exposition universelle autrichienne de 1873, Ferdinand Buisson rapporte avec lui à son retour à Paris une abondante documentation qui donne à lire le dynamisme de nombreux pays étrangers en matière d'éducation populaire. Cette documentation a probablement nourri son projet, auprès de l'éditeur Louis Hachette qu'il connaît bien, d'un dictionnaire encyclopédique ouvert sur les réalités scolaires internationales. Conçu dès 1876 pour figurer deux ans plus tard dans la vitrine de la librairie Hachette à l'Exposition universelle parisienne de 1878 (Dubois, 2002a, p.5), le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* sera finalement publié par vente régulière de feuilles d'impression entre 1878 et 1887 dans sa première édition (quatre volumes, deux parties de deux tomes chacune), puis en 1911 dans une seconde édition (un seul volume) mise à jour intitulée *Nouveau dictionnaire de pédagogie*. La première édition est marquée par le mouvement de rénovation scolaire qui, sous le ministère de Jules Ferry, conduit à l'élaboration des lois de 1881, 1882 et 1886 sur l'école publique, laïque et sur l'instruction obligatoire ; la seconde, publiée étonnamment avant la première, représente un bilan de trente années d'action pédagogique en France et dans le monde.

La principale caractéristique de la première édition réside dans le fait que l'ouvrage est divisé en deux parties. La première partie constitue une encyclopédie de notions et de concepts susceptibles d'éclairer, par la théorie, les pratiques pédagogiques dans toutes leurs dimensions et dans tous les lieux ; c'est un incomparable répertoire de méthodes et de conceptions pédagogiques, une présentation des principaux pédagogues de tous les temps et de toutes les cultures. La seconde partie forme plus spécifiquement un « dictionnaire de leçons » des diverses matières de l'enseignement, constituant ainsi un cours pratique et complet d'instruction primaire, dans un souci explicite de formation des maîtres. Et c'est pour fonder sur des bases scientifiques ambitieuses un enseignement primaire de qualité qu'il est fait appel à plus de trois cents auteurs dont certains figurent parmi les savants les plus prestigieux de l'époque. La double vocation de l'ouvrage, très signifiante en soi, nous éclaire ainsi sur la fonction profonde du *Dictionnaire* qui est de devenir le « guide de l'instituteur français ». Il n'en demeure pas moins un livre de renseignements, un document pour aborder l'histoire de l'éducation finlandaise, vue de France.

⁸ Les classes 89 et 90 du groupe X sont spécifiquement consacrées à l'instruction des enfants.

⁹ Cf. le titre de l'article de Pierre Nora (1984).

Ces deux vitrines permettent d'envisager un « tour du monde de l'éducation », Finlande comprise, en une journée et en un seul ouvrage, aussi bien pour le grand public que celui plus spécialisé des acteurs de l'éducation.

2. Quelques images perçues par la France populaire de l'enseignement finlandais aux temps des expositions scolaires universelles

■ *Faire des choix dans un océan d'imprimés !*

Les différentes expositions universelles ont donné lieu à la publication d'un nombre considérable d'ouvrages variés : guides touristiques, articles dans des journaux populaires et dans des revues professionnelles, monographies, catalogues officiels, rapports de jurys nationaux et internationaux, etc. Un point méthodologique relatif à la constitution du corpus étudié s'est alors imposé. Pour cette recherche, différents critères ont été retenus (Boyer, 2009, p.19-21) quant au choix des expositions universelles et de leurs publications : importance des collections scolaires présentées, représentativité de la Finlande dans les pavillons dévolus à la Russie, nombre de visiteurs français, dates en relation avec le moment ferryste, etc. Les Expositions de 1889 et 1900 de Paris ont alors été privilégiées, ainsi que les rapports respectifs du jury international.

■ *Une école hautement reconnue d'utilité publique*

Jamais encore à aucune exposition universelle, l'école du peuple n'avait été aussi honorée devant la nation française et toutes les nations participantes ; jamais l'importance de son rôle n'avait été plus clairement proclamée *urbi et orbi* qu'elle l'a été en 1889 à Paris. La présence, pour la première fois, d'un pavillon finlandais, financé uniquement par la population du Grand-duché et indépendant de celui de la Russie, est significative de cette période. Dans un pavillon en bois verni avec un dôme et des fenêtres triangulaires très étroites, élevé dans le jardin du Champ de Mars, à gauche de la Tour Eiffel, cinquante écoles exposent une série de tableaux et d'objets de différents genres qui montrent à quel degré l'instruction publique est poussée en Finlande. Le rapport factuel de Picard¹⁰ (1891, p.63) fait état d'une population qui sait lire. En effet, « *il faut avoir acquis par la lecture la connaissance des principaux dogmes du christianisme pour être admis à la communion, pour pouvoir se marier et exercer ses droits civiques : aussi ne rencontre-t-on que très exceptionnellement des individus privés de toute instruction, et ce sont, pour la plupart, des malheureux affligés de quelque disgrâce physique ou intellectuelle.* » Et c'est aux institutions scolaires – écoles normales et écoles primaires – et au clergé luthérien que le peuple finlandais, garçon comme fille, citoyen comme rural, doit de savoir lire. L'enseignement des arts manuels constitue également une autre particularité caractéristique de l'école primaire en Finlande relevée dans le rapport Picard.

■ *Paris, 1900 : le bilan d'un siècle de progrès éducatif finlandais*

Alors que le rapport de l'Exposition de 1889 comporte cinq pages présentant le système éducatif finlandais, celui de 1900 propose une notice de trente-sept pages illustrées par sept photographies et une gravure : le joyau de la couronne impériale de Russie sort de son effacement et se révèle à tous. Le discours épideictique de Jeannot (1902, p.762) loue le Grand-duché comme un pays de foi, de tradition, de progrès technique et éducatif : « *La Finlande offre une organisation de l'instruction publique, parfaite sur bien des points, dont l'étude est féconde en enseignements utiles.* » L'auteur s'abandonne aux émotions qui le poussent à admirer, par l'emploi d'un vocabulaire élogieux, l'enseignement finlandais : l'école primaire rurale, qui se développe et s'adresse aux jeunes gens des deux sexes, est considérée comme « *un puissant levier de civilisation, de culture autonome et de progrès* » (p.779). L'histoire et tous les détails de l'organisation de l'enseignement primaire donné dans les écoles populaires de différents degrés

¹⁰ Ce rapport reprend des renseignements de la notice publiée à l'occasion de l'Exposition de 1889 et intitulé *L'instruction publique en Finlande*, Helsingfors, Imprimerie de la Société de littérature finnoise, 1889, 34 pages.

sont très longuement détaillés tout au long de l'article. La conclusion propose un résumé de cette dithyrambique description (p.799) : « *Ce tableau de l'enseignement populaire [...] montre que l'instruction primaire, en Finlande, a des racines profondes dans le passé et remonte en réalité à la Réforme. Un nouveau temps a ouvert d'autres voies au progrès intellectuel et a remplacé les institutions que le passé avait léguées, par d'autres plus propres à développer le savoir et la culture de l'esprit. Résolument, la Finlande s'est mise à l'unisson de ce mouvement. Un enseignement mieux entendu, plus approfondi, plus général, lui a apporté un nouvel élément de force et de vie. La lumière s'est répandue de plus en plus au sein des masses ; les portes de la science se sont ouvertes à la jeunesse du peuple sans distinction de langue et de condition.* » Voici les images que les visiteurs de l'Exposition de 1900 perçoivent : l'école finlandaise est une école moderne, équitable, égalitaire et efficace.

Les monstractions décrites précédemment sont avant tout destinées à informer et à amuser la masse laborieuse – dans le cadre d'une fête populaire et d'émancipation – : les expositions universelles constituent alors de véritables machines à rêver. Pour le moins, elles s'adressent également aux hommes d'études et autres spécialistes de l'éducation qui viennent parcourir les stands à la recherche d'éléments de progrès en matière d'enseignement.

3. Place de la Finlande dans le Panthéon républicain de la pédagogie

■ Une visibilité accrue dans la nouvelle édition du Dictionnaire

Les données relatives au système éducatif finlandais sont, dans la première édition du *Dictionnaire*, rattachées à celles qui concernent la Russie, aussi bien dans la première partie théorique de l'ouvrage que dans la seconde, plus pratique. Pour le moins, ces données traitent de la Finlande en général et de l'éducation finlandaise en particulier, et s'adressent à des hommes d'études, professeur, instituteur, élève d'école normale. Elles ont été mises en forme pour des spécialistes de la question. Un premier article « Russie » est présent dans la première partie du *Dictionnaire*. Il a été rédigé par Jean Fleury¹¹ et publié dès 1885. L'auteur expose l'organisation de l'enseignement en Russie. Le neuvième paragraphe de ce long article détaille le cas particulier de la Finlande, Grand-duché annexé et non incorporé à la Russie et qui présente une organisation à part entière au point de vue de l'instruction publique. La deuxième partie du *Dictionnaire* propose également un important article consacré à la Russie publié dès 1882. Il est divisé en deux paragraphes : un premier, rédigé par Gaston Nicolas de Meissas¹², présente la géographie de cet empire ; un second expose l'histoire et la littérature russe. Des éléments relatifs à la Finlande sont détaillés dans le premier paragraphe et notamment le troisième alinéa dévolu à la géographie politique.

Dans le *Nouveau Dictionnaire de pédagogie* édité en 1911 le système éducatif finlandais fait, à l'image d'un Grand-duché de plus en plus autonome, l'objet d'un article à part entière, indépendant de celui qui est consacré au système russe. Il a été rédigé par Uno Lindelöf¹³ et reprend, dans cette édition mise à jour du *Dictionnaire*, des données publiées à l'occasion de l'Exposition universelle de Paris de 1900, dans différentes notices sur la Finlande.

¹¹ Professeur de langue et de littérature française à l'Institut de droit et lecteur à l'Université de Saint-Pétersbourg, Jean Fleury (1816-1894) s'occupe surtout de questions pédagogiques et rédige avec Marie Pape-Carpantier plusieurs ouvrages scolaires, publiés chez Hachette (Dubois, 2002b, p.72).

¹² Homme de lettres et collaborateur régulier du *Manuel général* – partie scolaire, géographie –, Gaston Nicolas de Meissas (1842-1922) publie des cartes murales adoptées pour les écoles par le ministère de l'Instruction publique et rédige avec son père Achille plusieurs ouvrages scolaires, publiés par Hachette (Dubois, 2002b, p.106).

¹³ Professeur de philologie à l'Université de Helsinki et angliciste reconnu, Uno Lindelöf (1868-1944) est à l'origine, avec d'autres collègues philologues regroupés autour du romaniste Werner Söderhjelm, du saut de qualité vers la fin du XIX^e siècle de l'enseignement universitaire finlandais en langues modernes, aussi bien du point de vue de la recherche que de la formation des professeurs du secondaire (Merisalo, 2011, p.435).

■ **Un éloge panégyrique plus ou moins distinct**

Dans la première partie du *Dictionnaire*, l'article de Jean Fleury se conclut par un commentaire élogieux : « *Voici donc la Russie, par la force des choses, en possession de cet enseignement gratuit, laïque, et obligatoire que la France a eu tant de peine à se donner. [...] Ainsi, en ce qui concerne le progrès de l'enseignement, la Russie a le droit à l'une des premières places dans l'histoire de la civilisation.* » (Fleury, 1887, p.2660). L'auteur semble inclure le Grand-duché finlandais dans cet éloge puisqu'il se situe à la fin du neuvième paragraphe consacré à la Finlande. C'est ce que semble confirmer Nicolas de Meissas (1887, p.1965) qui, dans son article de la seconde partie du *Dictionnaire*, distingue les « Finlandais » parmi les races finnoises par leur degré avancé de civilisation. Ainsi donc, dès 1885, les acteurs français de l'éducation n'hésitent pas à porter un jugement de valeur et mettent en avant la qualité du système éducatif finlandais. Cet élan sera très nettement plus retenu dans l'article d'Uno Lindelöf qui reprend une description plus objective du système éducatif finlandais, énumérant les caractéristiques principales de son organisation aux niveaux primaire, secondaire et supérieur. L'image flatteuse de la fin du XIX^e siècle laisse place à un texte plus technique et austère à l'aube du premier conflit mondial. Nonobstant, les détails de l'enseignement élémentaire occupent la majorité de l'article, présentant ainsi longuement l'idéal de l'instruction primaire donnée à tous en Finlande : la fréquentation obligatoire d'une école, avec la double contrainte d'un territoire étendu et une densité faible de la population.

■ **Les qualités fondatrices d'un système éducatif finlandais reconnu**

Aussi bien au moment ferryste qu'au début du XX^e siècle, le système finlandais est déjà reconnu par les républicains français comme de haute qualité en ce qui concerne la maîtrise du *lire* et de l'*écrire* par l'ensemble de la population. Les chiffres relatifs à cette alphabétisation de masse et donnés par Uno Lindelöf (1911, p.636) sont significatifs : « *en 1900, il n'y avait, dans la population luthérienne [finlandaise], de l'âge de quinze ans et au-dessus, que 0,6% d'illettrés ; dans la population orthodoxe russe, la proportion des illettrés était beaucoup plus considérable (32,1%) ; pour l'ensemble de la population du Grand-duché, elle était de 1,2% ; 58,1% savaient seulement lire ; 40,7% savaient lire et écrire, ou avaient une instruction supérieure.* » La plupart des Finlandais savent donc lire, soit qu'ils aient appris à la maison afin de pouvoir lire la Bible, soit qu'ils aient profité des écoles ambulantes qui s'arrêtent pour un temps dans les villages de campagne, et qui joignaient fréquemment à cet enseignement celui de l'écriture et du calcul. Dans les villes, l'enseignement élémentaire est rattaché à l'action de l'école primaire proprement dite, qui est placée sous le contrôle des autorités civiles. Parallèlement, un enseignement primaire très rudimentaire est donné par la sollicitude de l'Eglise luthérienne, Eglise d'Etat ; c'est pourtant, selon Uno Lindelöf, à cet enseignement parallèle que l'on doit le résultat d'une connaissance de la lecture universellement répandue en Finlande. L'influence de l'Eglise, en matière d'enseignement élémentaire, déclinera cependant à partir de la loi sur l'instruction primaire de 1866 : le clergé n'aura de surveillance à exercer que sur l'enseignement religieux. L'école finlandaise se laïcise.

Conclusion

Les sources imprimées des expositions universelles du XIX^e et, conséquemment, le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson, semblent bien préfigurer les enquêtes PISA du XXI^e siècle, quand bien même l'ordre d'enseignement primaire y est privilégié : les systèmes éducatifs des différentes nations sont décrits et comparés afin de déterminer les raisons des performances éducatives de certaines nations exposantes et d'ériger un idéal éducatif. Au fil du temps, et en relation avec une autonomie grandissante vis-à-vis de la Russie, le Grand-duché de Finlande expose une instruction primaire de qualité, reconnue par les dirigeants de l'école ferryste. En effet, force est de constater que, dans un pays vaste et peu peuplé, où l'habitat est très dispersé dans un environnement hostile, la Finlande demeure un pays moderne où le travail manuel est reconnu, où les inégalités campagne/ville et fille/garçon sont corrigées par l'éducation, et où l'impact des disparités sociales sur les performances des élèves semble faible : toute la population sait lire. *In*

fine, les vitrines officielles du système éducatif finlandais présentent et célèbrent, dès la fin du XIX^e siècle, les valeurs d'équité et d'égalité au service de l'idéal d'une instruction donnée à tous, et proposent un premier critère d'évaluation : la lecture. Autant de qualités décrites et mises en avant par les enquêtes PISA de la fin du XX^e siècle, et qui peuvent constituer les racines fondatrices du mythe éducatif finlandais.

Bibliographie

BOYER M. (2009), *Les collections et les muséographies des musées de l'école et de l'éducation en Europe. Étude comparative à partir d'exemples significatifs*, Thèse de doctorat en Épistémologie, Histoire des sciences et 0 techniques, Conservatoire National des Arts et Métiers, France.

DUBOIS P. (2002a), *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878-1911)*, Bern, Peter Lang.

DUBOIS P. (2002b), *Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson, Répertoire biographique des auteurs*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique.

HALINEN I. (2011), « Le curriculum en Finlande : un outil puissant au service de l'éducation », *Revue internationale d'éducation Sèvres*, n°56, p.77-88.

MERISALO O. (2011), « *Nous ne pouvons guère songer à voir s'épanouir chez nous la philologie romane ou germanique comme science indépendante*. Werner Söderhjelm et la preuve du contraire », *Neuphilologische Mitteilungen*, n°112, p.435-451.

NORA P. (1984), « Le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson, cathédrale de l'école primaire », *Les Lieux de mémoire. Tome I - La République*, P. Nora (dir.), Paris, Gallimard, p.353-378.

Annexe - Composition du corpus

CHEVALIER M. (1862), *Exposition universelle de Londres de 1862, Rapports des membres de la section française du jury international sur l'ensemble de l'exposition*, Tome 6, Paris, Imprimerie et librairie centrales des chemins de fer.

CHEVALIER M. (1868a), *Exposition universelle de 1867 à Paris, Rapports du jury international, Groupe II – Classes 6 à 13*, Tome 2, Paris, Imprimerie administrative de Paul Dupont.

CHEVALIER M. (1868b), *Exposition universelle de 1867 à Paris, Rapports du jury international, Groupe X – Classes 89 à 95*, Tome 13, Paris, Imprimerie administrative de Paul Dupont.

COMMISSARIAT GENERAL (1878), *Exposition Universelle Internationale de 1878 à Paris, Catalogue Officiel, Section Française, France, Groupes II à IV – Classes 66 à 68*, Tome 2, Paris, Imprimerie nationale.

FLEURY J. (1887), « Russie », *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1^e Partie, Tome second, F. Buisson (dir.), Paris, Hachette, p.2652-2660.

JEANNOT M. (1902), « Finlande », *Exposition universelle internationale de 1900 à Paris, Rapports du jury international, Groupe I, 1^e Partie – Éducation et enseignement – Classe 1*, R. Leblanc (dir.), Paris, Imprimerie nationale.

LEVASSEUR E. (1875), « Education, Instruction, Enseignement », *Exposition de Vienne en 1873, France, Commission supérieure, Rapports*, Tome 4, Paris, Imprimerie nationale, p.349-530.

LINDELÖF U. (1911), « Finlande », *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, F. Buisson (dir.), Paris, Hachette, p.636-638.

NICOLAS DE MEISSAS G. (1887), « Russie – Géographie », *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 2^e Partie, Tome second, F. Buisson (dir.), Paris, Hachette, p.1959-1965.

PICARD A. (1891), *Exposition universelle internationale de 1889 à Paris, Rapports du jury international, Groupe II, 1^e Partie – Education et enseignement – Classes 6, 7, 8*, Paris, Imprimerie nationale.

Education politics and contingency : Belief, status and trust behind the Finnish PISA miracle¹

Hannu Simola & Risto Rinne²

Résumé

De nombreux concepts non historiques et décontextualisés tels que efficacité, responsabilité et qualité sont en train d'envahir le monde éducatif sans être remis en question, du fait de leur utilisation généralisée à travers le monde. L'éducation comparative continue à souffrir de certains déficits méthodologiques et d'une sous-théorisation prononcée. Dans cet article, nous tentons d'enrichir cette recherche à partir des concepts prometteurs de contingence, coïncidence et Spielraum. Ces concepts nous serviront à présenter le succès finlandais dans les études PISA en illustrant trois croyances largement ancrées dans les débats nationaux en Finlande. Ces croyances paraissent uniques si on les compare à d'autres nations, et elles proviennent certainement de l'histoire nationale finlandaise. La première concerne la confiance forte des Finlandais en l'éducation ; la deuxième veut que le métier d'enseignant soit un métier très respecté dans ce pays ; et la troisième que les parents, autorités et hommes politiques ont confiance en l'école compréhensive finlandaise. Ces trois « vérités » nationales sont largement acceptées même si l'on trouve peu de preuves empiriques pour les justifier. Elles peuvent constituer sans aucun doute des éléments clefs de l'auto-perception nationale en relation à l'éducation. Dans cette contribution, nous questionnons les explications traditionnelles de type fonctionnaliste ou rationaliste de la recherche comparative en éducation.

Media visibility and the political use of global rankings as well as the standardizing activities of supranational organisations like the OECD and the EU have highlighted the topicality and relevance of comparative studies in education. This popularity has not entailed the development of theoretical instruments in the field, however. Conversely, non-historical and decontextualised concepts such as *efficiency*, *accountability* and *quality* are colonising the educational world undisputed and uncontested, largely due to the fact that they have been internationally advocated. Comparative education is still suffering from certain methodological deficits and serious under-theorisation (See, e.g., Cowen, 2009; Dale, 2009; Kivinen & Rinne, 1995; Marginson & Mollis, 2001; Rinne & Kivinen, 2003; Rinne, Kallo & Hokka, 2004; Rinne, 2008; Simola, 2009; Schriewer, 2006).

António Nóvoa and Tali Yariv-Mashal's observation of a few years ago seems still to be valid: *"The problem is that the term comparison is being mainly used as a flag of convenience, intended to attract international interest and money and to entail the need to assess national policies with reference to world scales and hierarchies. The result is a 'soft comparison' lacking any solid theoretical or methodological grounds."* (Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003, p.425)

The problem is not restricted to the field of comparative education, of course. Susan Strange (1997), a prominent representative of the approach known as international political economy, sharply criticised 'neo-institutionalists' and 'comparativists' for reiterating policy agendas aiming at national success in the global struggle for competitiveness. This 'unbearable narrowness of the national view' (Kettunen, 2008) could be seen as a professional illness emanating from the comparative policy studies of our times.

¹ The article is the elaborated revision of the article: Simola, H. & Rinne, R. (in press) Education Politics and Contingency: Belief, Status and Trust behind the Finnish PISA Miracle in Pereyra, M. (Ed.) PISA under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools. Amsterdam: Sense Publisher.

²Hannu Simola, University of Helsinki (Finland); Risto Rinne, University of Turku (Finland).

Roger Dale (2009, p.123; cf. Beck, 2006) refers to three fundamental problems in comparative studies in education: methodological nationalism, methodological statism and methodological educationalism. The nation and the nation-state are still seen as the only real and final policy unit, and the very concept of education is taken for granted. Instead of 'models' and the convergence or divergence among them, we should be more interested "in the webs of structural power operating throughout the world system than in comparative analysis of discrete parts of it, bounded by territorial frontiers dividing states" (Strange, 1997, p.182). Education is still most often seen only as a question of increasing competences and qualifications among nation-state citizens in the face of global competition among knowledge-based economies. Decades ago John W. Meyer (1986, p.345-346) warned about 'functional blinders' that permit us to take schooling as a self-evident rational system and create a moralist discourse - among not only educationalists but also sociologists of education.

This narrowness of the national view easily creates a blind spot in terms of how interactions and comparisons reconstruct the national or the local: how transnational interactions and crossings constitute the national parties of these relationships, and here we come to the crucial role of comparative practices as a mode of reflexivity that (re)shapes individual and collective agency (Strange, 1997). In pursuance of an understanding of such a complex phenomenon as the relationship between the global, the regional, the national and the local in education policy formation it is vital to consider the theoretical conceptualisations from a both/and rather than an either/or point of view. A good and illuminating example here is the controversy among researchers of nationalism and the frequently observed confrontation between understanding nationalism as 'the invention of traditions' by the elite (e.g., Hobsbawm, 1990) or as creating prerequisites and limits for ethnic identities (e.g., Smith, 1995). From the perspective of comparative research, nationalism as an elite strategy and nationalism as a socio-cultural frame are both valid approaches. Comparative actions (such as the PISA studies) should be analysed *both* as economic, political and cultural practices (see, e.g., Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003; Simola & al., 2011) *and* as international exhibitions of national competitiveness in the global educational market place.

A Finnish researcher of modern history, Pauli Kettunen (2011) emphasises that criticism of the nation-state-centred view on globalisation should not just declare it outdated, but should rather take it seriously as an influential mode of thought and action, and recognise how it is embedded in the structures of globalised economic competition. Such a critical ambition means getting beyond the train of thought that contrasts the profound internal permanence of national agency with the drastic change in the external environment. Historicity means the temporal multi-layeredness of institutions and discourses that constrain and enable agency. It also means the contingency of each action situation, in which the actors must handle the tension between experiences and expectations. Making comparisons and making histories are crucial modes of reflexivity in social action, and this also applies to constructions of collective agency, not least those evolving in the framework of the nation-state society and influencing the making of the welfare state.

What we are trying to illustrate are three rather common beliefs emanating from the recent national discussion in Finland. All of these beliefs seem to be rather distinctive compared to other nations' beliefs and discussions, and they certainly have at least some generative roots in Finnish national history. The first is that the Finns share a strong belief in schooling, the second that teaching is rather highly appreciated as a profession in Finland, and the third that the Finnish comprehensive school enjoys rather high trust on the part of parents, authorities and politicians. All three are national 'truths' in a way (e.g., Heikkinen & al., 1999; Simola, 1998; Simola & al., 1998), widely accepted even though there is not too much empirical research evidence behind them. They are definitely constituent parts of the national self-understanding in terms of education. In this article we address the question of why these beliefs exist rather than whether they are true or not. Finally, we also impugn traditional functionalist and rationalist explanations of comparative research in education.

1. Promising theoretical concepts for comparison

One of the most promising remedies for theoretical deficit in research appears to lie in emphasising *historicity* (cf. Kettunen, 2011) or the *socio-historical analysis of complexity* (Charle & al., 2004; Schriewer, 2006, 2009). This rich domain of knowledge could also be characterised as a history of the transnational (*transnationale Geschichte*, Conrad, 2006) or entangled history (*histoire croisée*, Werner & Zimmermann, 2006). To put it simply, the point is that it is not enough to study dependencies and interactions among national states, or the border-crossing transfer of ideas and concepts.

What, then, are the most promising theoretical concepts from the perspective outlined above? In what follows, three promising analytical dimensions are very briefly outlined: first, bringing the theoretical concepts of path dependency, convergence and contingency together; second, tracing the history of *problématiques* or asking what is the problem the new education policy is meant to solve; and finally, analysing national and local interpretations and translations as hybrids.

First, path dependency and convergence have often been seen as simplistic dualism in comparative studies: the former covers major national specificities and the latter refers to international tendencies. The approach essentially underestimates both the insecurity and openness of the horizon of expectations and the relative freedom of more or less conscious and informed actors. This deficit is even more assuredly fatal in these global and late-modern times characterised as the 'Era of Contingency' (Joas, 2008; Joas & Knöbl, 2009), in which the difference between the already-done and the yet-to-be-done is vital and things are increasingly not necessary or impossible. At the crossing of these two dimensions – path dependency and contingency on the one hand, and path dependency and convergence on the other – we might find histories and comparisons as forms of reflexivity in social practices. Contingency is one essential element in creating *Spielraum* for 'politicking' (Palonen 1993; see also 2003). Relating the past, the present and the future, or experience and expectation, and recognising and interpreting differences and similarities are inherent aspects in human agency (Kettunen, 2011).

Secondly, Nóvoa and Yariv-Mashal (2003, p.436-437) propose in their seminal paper that the very focus of comparative research in education should be on *problématiques* rather than on 'facts' and 'realities' that, by definition, are incomparable in a strong sense. They can be contrasted in order to highlight differences and similarities, but it is hard to go further. Therefore, they claim, only problematisations can constitute the basis for complex comparison. Problems are anchored in the present but possess a history and anticipate different possible futures. They are also located and relocated in places and times, through processes of transfer, circulation and appropriation. Furthermore, they can only be elucidated through the adoption of new zones of observation that are inscribed in a space delimited by frontiers of meaning, and not only by physical boundaries.

Finally, the concept of hybridisation could be suggested to cover different, more and less conscious interpretations and translations of travelling, borrowed and learned policies in education. The concept is used here as introduced by two U.S. historians of educational reform, David Tyack and Larry Cuban (1995). They emphasised the underrated influence of teachers, or as they put it of 'street-level bureaucrats', in educational reforms. In this sense they concluded that there should be much more research on how schools change reforms rather than vice versa. Another conclusion was that school reforms in the U.S. have always brought about change, but rarely the change that was intended.

This fits well with Stephen J. Ball's semi-classic characterisation of the distance and controversies between policy writing and its implementation: "*National policy-making is inevitably a process of bricolage; a matter of borrowing and copying bits and pieces of ideas from elsewhere, drawing upon and amending locally tried-and-tested approaches, cannibalising theories, research, trends and fashions, and not infrequently a flailing around for anything at all*

that looks as though it might work. Most policies are ramshackle, compromise, hit and miss affairs that are reworked, tinkered with, nuanced and inflected through complex processes of influence, text production, dissemination and ultimately recreation in contexts of practice. [...] In short, national policies need to be understood as the product of a nexus of influences and interdependencies, resulting in 'interconnectedness, multiplexity and hybridisation' [...] that is, 'the intermingling of global, distant and local logics'. (Ball, 2001, p.xxvii-xliii)

In the very same spirit, Norman Fairclough and Ruth Wodak (2008, p.112) felicitously characterise the processes to be studied as: *"[...] a complex and interrelated series of relationships between strategies and their contingent implementation in structures, imaginaries and their contingent operationalisation in practices and institutions, and implemented /operationalised strategies/imaginaries and ideologies and legitimations."*

By way of simplification one could state that path dependency, convergence and contingency belong to the structural dimension of action whereas problematisation and hybridisation are connected to its agency/strategic and actor/tactical dimensions. Along this trident distinction one could argue for connecting theory-rich discoveries such as travelling and embedded policies, vernacular or indigenous globalisation (Ozga & Jones, 2006; Ozga & Lingard, 2007 ; Rinne & Grek, 2011) and commonality within difference and exogenous trends (Marques Cardoso, 1998; Sweeting & Morris, 1993) as structural, whereas level-specific policy technologies, techniques and mechanisms (Simola, 2009) could be seen from the agency/strategic perspective, and externalisations (Schriewer & Martinez, 2004 ; Steiner-Khamsi, 2004) and indigenous foreigners (Popkewitz, 2009) as part of the actor/tactical dimension.

Here we concentrate on contingency as one promising conceptualisation of the historical approach to comparative studies in education.

2. Contingency as uncertainty and freedom, coincidence and Spielraum

The German sociologist Hans Joas (2008) has characterised our time as an "Age of Contingency". It seems plausible that the concept of contingency is able to capture something essential in our society in that it carries attributes such as post-traditional (Giddens), postmodern (Bauman) and the risk society (Beck). Following Niklas Luhmann's definition, Joas defines contingency as follows: *"A fact is contingent if it is neither necessary nor impossible – something that is but does not have to be. I think this definition is useful because it makes clear at the outset that the best way to understand the meaning of contingency is to see it as a counter-notion to another idea, namely 'necessity'. Thus the precise meaning of the term 'contingency' depends on the precise meaning of the term 'necessity' that it presupposes. If 'necessity' referred, as in pre-modern philosophy, to the idea of a 'well-ordered cosmos', 'contingency' referred to the incompleteness and imperfection of the merely sensual and material world on the one hand, and to the liberty and creativity of God's unrestrained will on the other."* (Joas, 2004, p.394)

The concept of contingency carries a double meaning: on the one hand it signifies *coincidence* or *conjunction*, and on the other it is *free will* or *volition* (Joas, 2008, p.209). In the former sense it refers to the uncertainty and ambivalence and in the latter sense to possibilities and the *Spielraum* of the actor.

The former dimension, the uncertainty side of contingency, so to say, emphasises the fact that our history and living are essentially haphazard and random: things often happen by accident. Nevertheless, as the US sociologist Howard S. Becker states: *"[...] social science theory looks for determinate causal relationships, which do not give an adequate account of this thing that 'everyone knows'. If we take the idea of 'it happened by chance' seriously, we need a quite different kind of research and theory than we are accustomed to."* (Becker, 1994, p.183)

In this latter sense, the freedom side of contingency could be seen as an ability to handle and face the contingent characteristics of reality; as “the art of playing with the contingency” as the Finnish political scientist Kari Palonen puts it: *“Polity and policy refer to attempts to regiment (polity) or to regulate (policy) the contingency characteristic of politics as action. As opposed to them, politicization refers to opening new aspects of contingency in the situation and thus expanding the presence of the political in it. Politicking may be interpreted as the art of playing with the contingency, using it both as an inescapable moment of the situation to be considered in any case and as an instrument against opponents less ready to tolerate or make use of the presence of the contingency.”* (Palonen, 1993, p.13)

The concept of contingency is put forward in at least a few Finnish texts as an explanation for the Finnish PISA success. For example, Simola (2005, p.465-466) concluded his historical and sociological remarks on this success as follows: *“The Finnish ‘secret’ of top-ranking may [...] be seen as the curious contingency of traditional and post-traditional tendencies in the context of the modern welfare state and its comprehensive schooling.”*

Similarly, Jarkko Hautamäki, the head of the Finnish PISA 2006 Team, recently stated: *“The major point to know [for understanding the Finnish comprehensive school] is that the new system was indeed comprehensive. This was both a necessity [...] and a chance encounter, a lucky constellation of political, economical and social conditions.”* (Hautamäki & al. 2008, p.197; cf. Kupiainen & al., 2009)

We elaborate the analysis a little further in this article: what might be that “curious contingency of traditional and post-traditional tendencies”, or the “chance encounter, a lucky constellation” that would make the Finnish PISA success understandable, at least to some extent?

Our aim here is to develop and even to test contingency as a theoretical instrument for comparative understanding. Only theoretical conceptualisations can constitute a basis for complex comparisons. Therefore, our main objective is to see whether the concept of contingency could shed new light on and promote a deeper as well as a broader understanding of the national phenomenon known as the ‘Finnish PISA success’, rather than to try to explain it in comparative terms.

3. A high belief in schooling

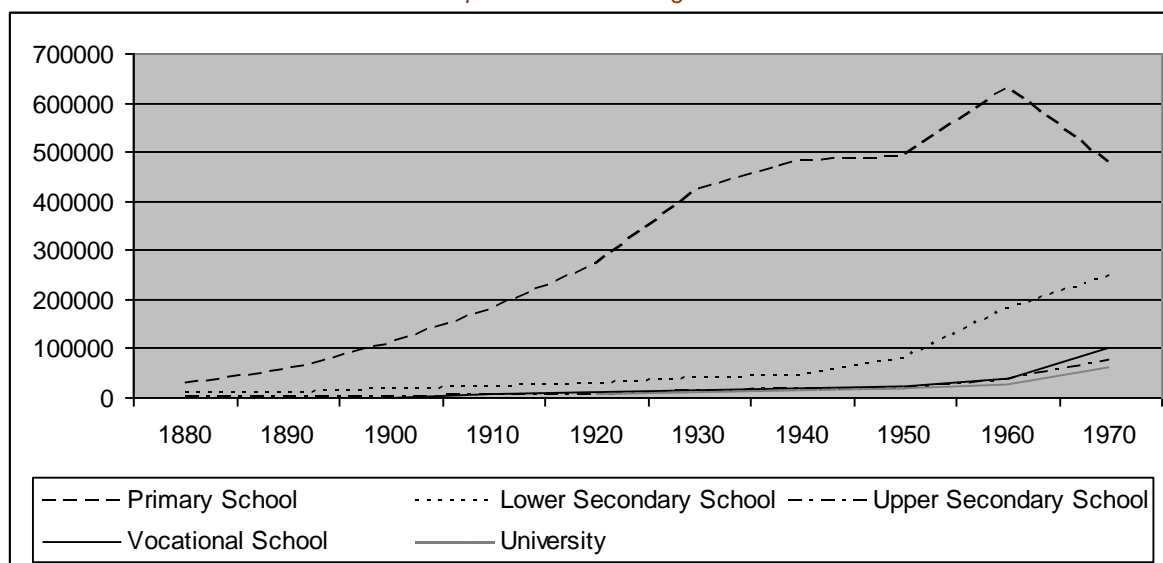
There are astonishingly few comparative studies on Finnish education, even related to the other Nordic countries. Nevertheless there is a strong national consensus that, on the international level, Finns appreciate education, or schooling to be more precise, very much. Therefore, the belief in schooling as an agent for social equality and as a cornerstone of continuity and consensus in Finnish education policy has remained stronger than in many other advanced liberal countries.

Our hypothesis is that the high belief in schooling is an outgrowth from the contingent conjunction of three social changes that all came exceptionally late in Finland: the expansion of schooling, the modernisation of the occupational structure and the construction of the welfare state.

Finland was among the last countries in Europe to establish compulsory education. Six-year elementary education was made compulsory by law only in 1921, in the same year as in Thailand, whereas the relevant legislation was in force in Denmark in 1814, in Sweden in 1842 and in Norway in 1848. Moreover, primary-school expansion was slow even after the law, and compulsory education was not fully functional and did not cover all children across the whole country and among all social groups until just before WW2. (Ramirez & Boli-Bennett, 1982 ; Rinne, 1984 ; Rinne & Salmi, 1998, p.27)

All this is indicative of the fact that the Finnish success story in education is historically very recent: whereas almost 70 per cent of the younger generation nowadays aspire to a higher-education degree, among their grandparents about the same proportion obtained the full elementary-school certificate. Table 1 clearly illustrates the late blooming of Finnish education.

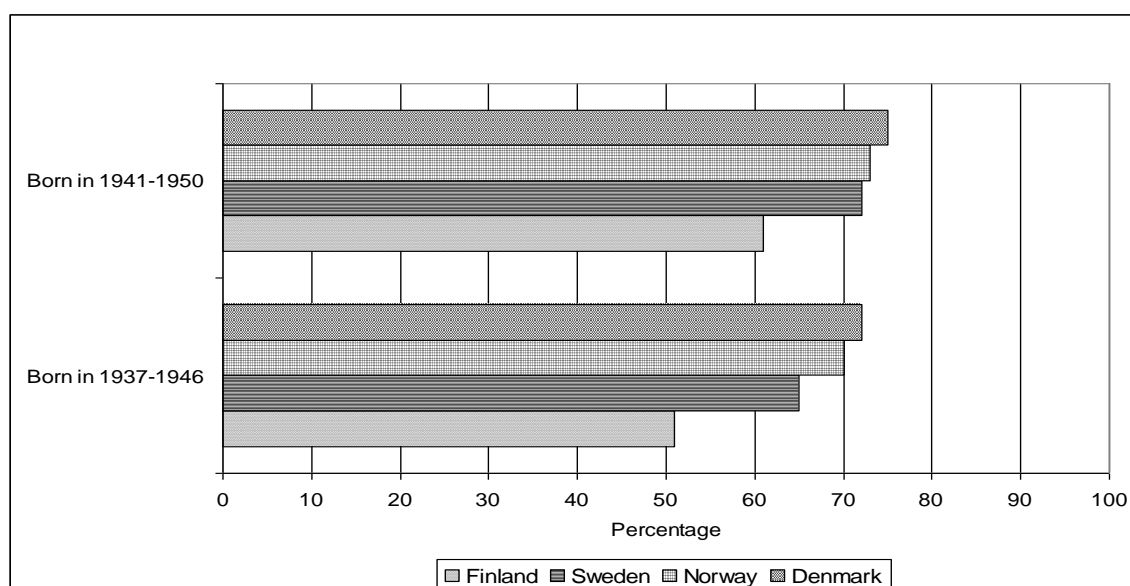
Table 1 - The expansion of schooling in Finland 1880-1970



Sources: Kerr, forthcoming, Kivinen, 1988, p.48; Kivinen, Rinne & Ahola, 1989, p.62. Nb. The figures in other forms of education than that of the Primary and Lower Secondary Schools are very low and near to each other.

The late development of the educational system at the secondary level in Finland and the low percentage of participation in secondary education compared to the other Nordic countries are clearly visible in the following Table 2. In 2001 only about half of 55-65-year-olds had a certificate of secondary education (51%) compared to 65-72% in the other Nordic countries. The differences were still remarkable - well over ten percents in 2005 - compared to the other Nordic countries. Because of the late historical formation and widening of the educational system, the educational gaps between older and younger generations in their educational levels are among the widest in Europe.

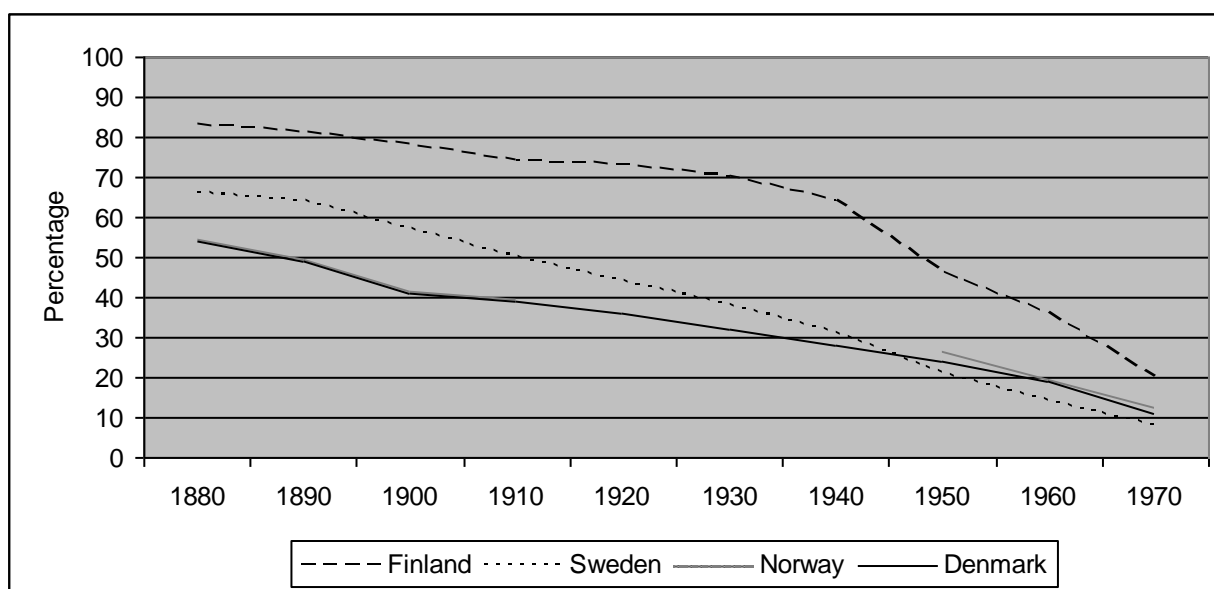
Table 2 - Two Nordic population cohorts aged 55-64 years with at least an upper-secondary education



Source: Education at a Glance, 2002, p. 37; 2007, p.37

The same is also true of the modernisation of the occupational structure. Finland belongs to the group of European nations that has most recently left behind their agrarian society and life style. The process of industrialisation and urbanisation was sluggish until the Second World War, compared with Central Europe and the other Nordic countries. In 1945, 70 per cent of the Finnish population lived in rural areas, and almost 60 per cent were employed in agriculture and forestry. Following the great migration in the 1960s, by 1970 half were living in cities and 32 per cent were employed in industry and construction (cf. e.g., Alapuro & al., 1987). Tables 3 and 4 contrast the late but rapid change in the Finnish occupational structure with the changes in other Nordic countries.

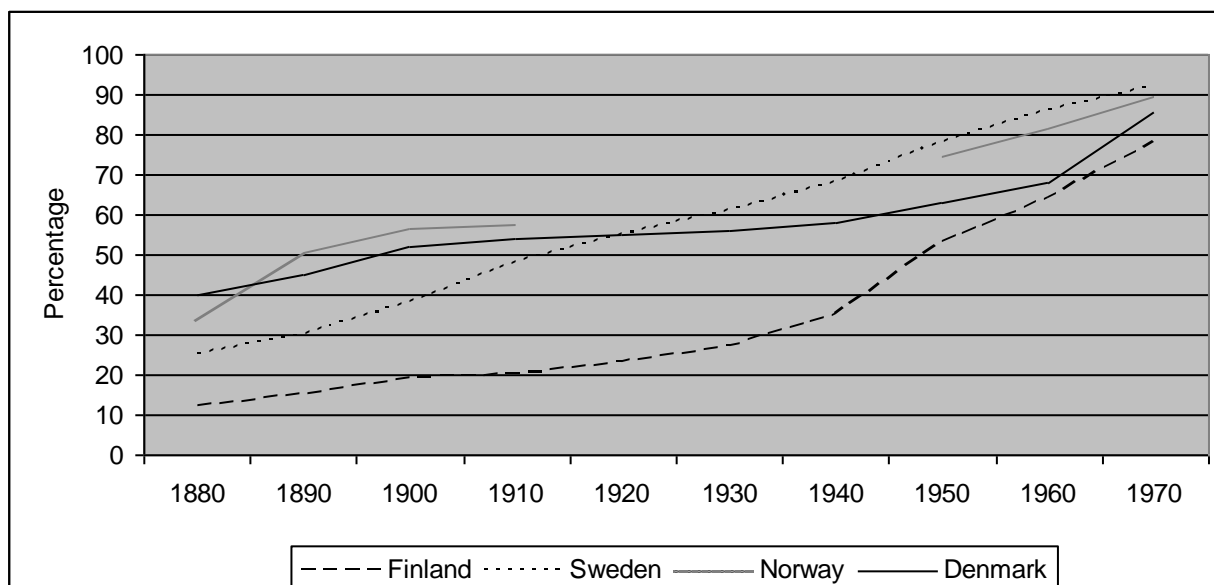
Table 3 - Change of working population in agricultural work in Nordic countries 1880-1970



Source: Pöntinen, 1983, p.46.

Nb. The change in Norway and Denmark is during the table very similar (from 1880 to 1910 exactly the same) and therefore the table in their cases is nearly unreadable.

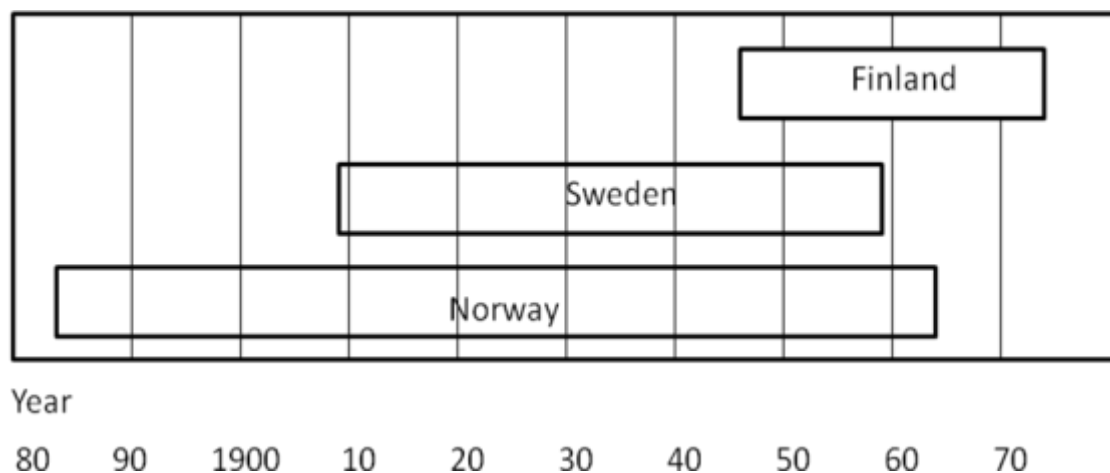
Table 4 - Change of working population in industrial and service work in Nordic countries 1880-1970



Source: Pöntinen, 1983, p.46

Whereas the demise of agrarian labour took place over 80 years in Norway, and over 50 years in Sweden, it happened in Finland within 20 years. No wonder, then, that the construction of the welfare state began a decade later than in the other Nordic countries. Table 5 below gives a compressed view of the different lengths and timing of the changes.

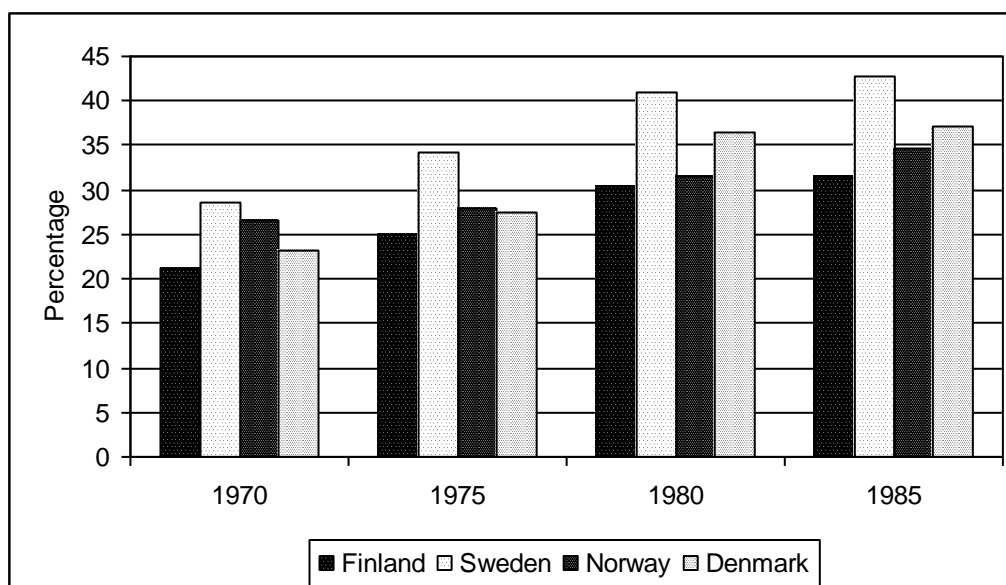
Table 5 - The timing and rapidity of the changes in occupational structure in three Nordic countries: the period during which the agrarian labour force decreased in proportion from 50 to 15 per cent



Source: Karisto & al., 1998, p.64

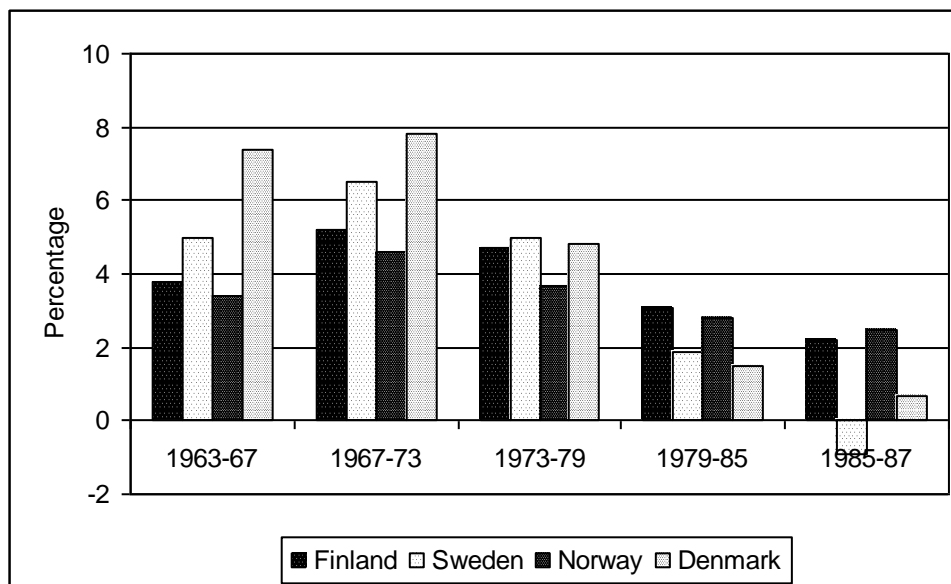
Expansion of the welfare state after WW2 meant an upheaval in the labour markets of the Nordic countries. Public-sector employment in Finland grew from 20 to over 30 per cent between 1970 and 1985. Typical of the Finnish model was that the growth began later but also continued longer than in the other Nordic countries (Tables 6 and 7).

Table 6 - Public employment in Nordic countries 1970-1985



Source: Kosonen, 1998, p.152

Table 7 - Growth of the work force of the public sector in the Nordic countries 1963-1987



Source: Alestalo, 1991, p.8

We could therefore conclude that the high belief in schooling resulted from the contingent conjunction of its late expansion, the late modernisation of the occupational structure and the late construction of the welfare state. These social changes happened in most countries successively rather than one at a time. It may be that this rare conjunction created a strong collective experience of causality between progress in formal education and simultaneous social advancement. In fact, the Finnish sociologist of education Ari Antikainen (1990) referred to the very same phenomena when he wrote that the overall rise in student enrolment brought increasing numbers of students from the lower classes, even though their proportion of the total number remained low. This might be « a shared experience among the common people », who also have their own experience of education as a real resource in the rapid transformation of Finnish society, not least as a channel of migration from rural areas and agriculture to the cities in the period of the 'Great Migration', 1960-1975.

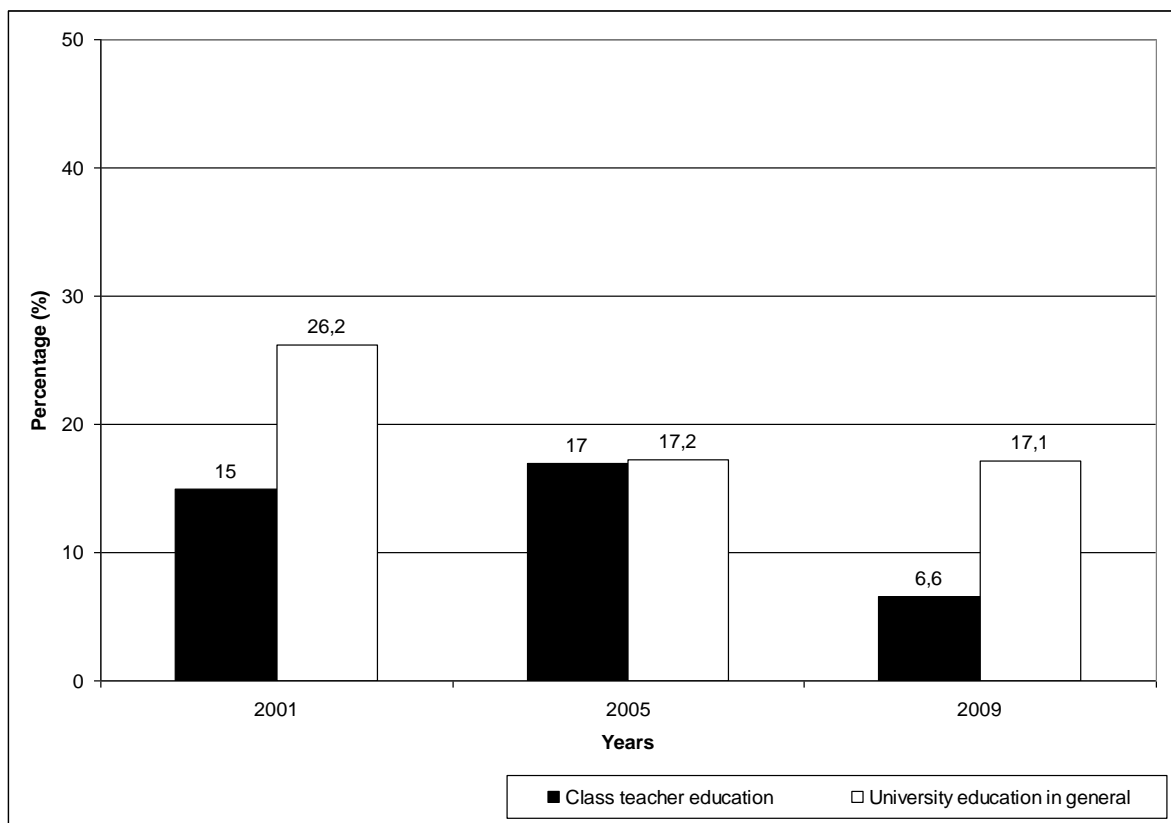
4. The high status of teachers in comprehensive schools

Although the belief in schooling is not well documented, the popularity of the teaching profession among Finnish students is a fact. Year after year teaching has retained its position as one of the most popular careers in terms of university entrance examinations (see e.g., Jussila & Saari, 2000; Kansanen, 2003). According to a survey among candidates for the matriculation examination (i.e. final-year students in upper-secondary school), teaching is clearly the number-one career choice and overtakes traditionally favourite professions such as medicine, law, psychology, engineering and journalism (*Helsingin Sanomat*, 11 February, 2004). It is also clear that teaching in primary schools is the most popular choice: the rate of acceptance for training is around 10 per cent.

Table 8 below shows clearly and more concretely that Finland has no shortage of students wanting to become teachers, and there are plenty of applicants for university places. During the 2000s only about every seventh, or at least less than every tenth aspiring teacher was admitted to the university teacher-training programme. In fact it has become clearly more popular than studies at university in general, and consequently it has become more difficult to get into

university for teacher training than to take almost any other academic course of study. This situation is quite unique in the world.

Table 8 - The percentages of accepted students versus applicants for teacher training and for university education in general in the 2000s



Source: Kumpulainen & Saari, 2005, p.10, p.12; Kumpulainen, 2009, p.20, p.22; OPH, 2009; OPM, 2010

One major reason for the popularity of primary-school teaching as a profession is the Master's-level qualification required of all teachers³, which is still unique in international terms. The teacher's career in Finland, even at primary-school level, is no *cul-de-sac* or second-class honour, but is on a par with all other professions requiring higher university degrees, which on an international level corresponds to the M.A. This qualifies them academically for doctoral studies, for example. It has also made teaching in primary school an accepted profession and a standard career choice among the offspring of those in the upper social strata.

Although the high level of teacher education is lauded as one of the essential factors behind the Finnish PISA success, no one has thus far and in this connection referred to the contingent coincidence and conjunction of the establishment of Master's-level teacher education.

Our second hypothesis is that Master's-level teacher education was realised due to the coincidence of teacher-education reform and the General Degree Reform of Higher Education.

The reform in teacher education was planned in close connection with the Comprehensive School Reform of the 1970s. The 1971 Act on Teacher Education transferred primary-school teaching to the universities. However, the degree programme was still on a three-year basis and on the Bachelor's level, i.e. at the level of a lower university degree. It is remarkable that there were no state-committee or other authoritative texts proposing the elevation of primary-school-teacher training to the Master's level before 1978. On the contrary, a late-stage teacher-

³ The only exception relates to kindergarten teachers, whose training was moved to the Bachelor's level in early 1990s.

education committee (KM, 1974, KM, 1975) headed by an influential professor of education suggested in 1975 that even the four-year degree model should *not* incorporate Master's-level studies in education.

It was only the coincidence with the General Degree Reform of Higher Education launched in 1977-80 that brought teacher education up to the Master's level, and this was also a coincidental consequence of the abolishment of the Bachelor's level⁴, with a few exceptions, from Finnish universities. Since 1979 primary-school teachers have completed their MA studies in four to five years, with educational science as their major. What is remarkable here is that the final decision was made as part of the General Degree Reform of Higher Education, and the thousands of pages of committee reports and memoranda written since the late 1960s by specialists in teacher education were ignored (Simola 1995, p.184-185; 1993).

This gives us reason to conclude that this clearly essential decision behind the popularity and status of the Finnish teaching profession was apparently realised due to the contingent coincidence of the General Degree Reform of Higher Education with the implementation of the reforms in teacher education (Simola, 1993; Simola & al., 1997).

5. High-trust culture

The former social-democratic head of the National Board of Education, Erkki Aho, the main driver of the comprehensive-school reform between 1973 and 1991, made a statement that it was in his period, in the 1980s that the belief and high trust in schooling became a consensual belief in Finland: *"The gradual shift toward trusting schools and teachers began in the 1980s, when the major phases of the initial [comprehensive school] reform agenda were completely implemented and consolidated in the education system. In the early 1990s, the era of a trust-based culture formally began in Finland."* (Aho & al. 2006, p.12, p.132)

To anyone familiar with Finnish schooling this definitely sounds too lofty and too smug to be true. There is clear counter-evidence, too. Perusal of the thousands of pages of state committee and memoranda material between the 1860s and 1990s, and since the implementation of the Comprehensive School Reform in the 1970s, revealed only one exception in which classroom teachers were *not* seen as the very obstacles to developing education and thus as the objects *par excellence* of the reform (Simola 1995).

It is true, however, that the supervision of work done in Finnish schools is minimal by international standards. All traditional forms of control over the teacher's work had disappeared by the beginning of the 1990s. The school inspectorate, a detailed national curriculum, officially approved teaching materials, weekly timetables based on the subjects taught and a class diary in which the teacher had to record what was taught each hour—all these traditional mechanisms were abandoned. Furthermore, Finland has never had a tradition of nationwide standardised testing at the comprehensive-school level. Indeed, according to a Eurydice report (2004), Finnish teachers at comprehensive schools seem to have the greatest freedom from evaluative control among their European colleagues. All this can be interpreted as very high trust in the work of teachers and the culture of schools, which may legitimate the rare rather autonomous position of the semi-profession of teachers and school welfare institutions (Rinne, Simola, Mäkinen-Streng, Silmäri-Salo & Varjo, in press).

One should nevertheless keep in mind that the aim of the reform in the 1990s was not to free teachers but rather to restructure the steering of education. Traditional means of normative control were to be replaced by evaluation, realised by the municipal and national authorities. This was clearly expressed by the then Secretary General of the NBE: evaluation is a pivotal element

⁴ The Bachelor's Degree was re-introduced in Finnish universities in the late 1990s because of the Bologna process but, understandably, there was no real discussion on lowering the qualification demands of teachers at that time, although the whole idea behind the Bologna process was in that direction.

in the new steering system since it “replaces the tasks of the old normative steering, control and inspection system” (Hirvi, 1996, p.93).

Then something unexpected and stunning happened again. The recession of 1991-93 heralded the deepest peacetime crisis in Finland’s economy. It is widely accepted that without shifting decision-making to the local level the municipalities could not have been required to cut spending as much as they did during the recession. Thus the new decentralised and deregulated mode of governance was moulded around the economic principles of savings and cutbacks. The process of decentralisation and deregulation started in the late 1980s, but in the thick of the recession the new legislation radically increased local autonomy and strengthened the judicial position of the municipalities⁵. The decentralisation level of educational administration in Finland became one of the highest in Europe (Temmes & al., 2002, p.129, p.92).

The radical decentralisation and deregulation spawned two competing coalitions in the national Quality Assurance and Evaluation (QAE) field of compulsory schooling, neither of which has real normative power over the municipalities and schools. On the one hand the Ministry of Education (ME) and the National Board of Education (NBE) consider QAE from the perspective of the education system and the associated legislation, and on the other the Association of Finnish Local and Regional Authorities (AFLRA) and the Ministry of the Interior – often accompanied by the Ministry of Finance – see it in terms of municipal service production and legislation. Both of these coalitions have attempted to assume the leading role in determining the discourse of evaluation in the context of education.

The frustration seemed to be most evident among the officials from NBE in the interviews, which we made for Finnish education politicians and officials in one of our study (Simola & al. 2009). our interviewees, whereas in AFLRA there appeared to be a kind of complacent acceptance of the predominant situation. One high-ranking NBE official explains his/her feelings: “[...] *we have no jurisdiction to touch anything, we have no legislation about it, we have no mechanisms, we have nothing. This, in a nutshell, is our biggest weakness.*” (Simola & al., 2009, p.171)

Given that all these proposals were directive rather than obligatory, it is no wonder that their implementation on the municipal level varies widely. The Finnish Parliamentary Committee for Education and Culture concluded in 2002: *“The evaluation work done has had very small effects at the level of municipalities and schools. Nation-level evaluations have been implemented to a creditable extent, but there is no follow-up on how these evaluations affect the actions of the evaluated and the development of the schools. [...] Many municipalities are at the very beginning in the evaluation of education.”* (CEC, 2002)

Therefore we venture to suggest a dimension of contingency here, too, although different than before. In this case an intervening conjunction – the deep economic recession and the radical municipal autonomy linked to it – circumvented and extinguished the reform intentions. Ironically enough, it seemed to create unintended side effects: trust and freedom.

6. Contingency as freedom and *Spielraum*

We have outlined the uncertainty side of contingency: contingency as coincidence and conjunction. There is also a freedom dimension: contingency as free will and *Spielraum*. The very first version of this article was presented in Finnish in Spring 2009 at a seminar involving the most eminent policymakers in Finnish education from the 1970s to the 1990s. It was a surprise that almost all of them sharply rejected all references to coincidence and conjunction: in their eyes it was all part of the purposeful, hard-headed, rational and also successful struggle to implement a consciously and carefully planned educational policy. There was no room for accident or coincidence.

⁵ Act on Central Government Transfers to Local Government (Law 707/1992) and the Local Government Act (Law 365/1995).

The policymakers found it hard to understand that accepting a certain randomness in life did *not* necessarily lead to the abandonment of a certain amount of freedom for the actors, rather the contrary⁶. By way of illustration we might ask, for example, what the freedom or *Spielraum* of the policymakers was and how they capitalised on it in these three historical cases. Let us just sketch out two notions.

First, there were different *levels of conjunction*. In the first case three historical processes (change in the occupational structure, the expansion of mass education and the construction of the welfare state), which ‘normally’ happen with certain time lags, were crammed into a very short period of time. In the second case two relatively separate reforms in the different educational sectors (Teacher Education Reform and the General Degree Reform in Higher Education) coincided. In the third case three reforms in different policy sectors (comprehensive-school governance, municipal autonomy and tightness of economy) were concurrent. What is common to them all is the fact that these conjunctions were not planned or foreseen by the contemporary actors, and the consequences were unexpected.

Secondly, the policymakers *reacted differently* in all these cases. The ‘great conjunction’ in post-war Finland was considered by many contemporary politicians to be a state of emergency: in a poor, semi-agrarian society it was to find place for the ‘Big Age Groups’, born after WW2. The scale of the problem was huge. It was seen as an even bigger task than the recent settling of 450,000 refugees, more than 15 percent of the population, from the part of Karelia that was lost to the Soviet Union in WW2. The storage function of schooling, its capacity to keep part of the age group away from the labour market, was actualised in Finland in a drastic way. The policymakers reacted decisively and the late but quick expansion of the education system began. In the second case of Master’s-level teachers, the policymakers were rather passive and finally agreed to the decision made by the higher decision makers as a part of a bigger higher-education reform. The implementation of evaluation-based governance in comprehensive schooling was quite similar. The policymakers concerned did not see any alternatives as long as the decision on municipal autonomy was beyond their jurisdiction. What is similar in all these cases, however, is that there was certain freedom or *Spielraum* for the policy actors.

Conclusion

Our aim in this article was twofold. On the one hand we emphasise the importance of ‘truths’ - i.e., consensual taking for granted and self evidence - in understanding the political history of education, and on the other we highlight the concept of contingency as fruitful theorisation for analysing the emergence of these truths.

We have argued, first, for an interpretation according to which no understanding of Finnish comprehensive schooling is possible without taking into account at least three deep-rooted national beliefs: the belief in schooling as an essential source of welfare, the belief in teachers as rather solid and stable suppliers of this common good, and finally the belief in schools as institutions that deserve a certain autonomy, trust and industrial peace free from trendy quality-assurance and evaluation systems. Secondly, we have tried to show that these beliefs have been constructed through historical processes in which both rational actors and coincidental factors have always met, converged and intertwined.

Hans Joas’ construction of the ambiguous concept of contingency⁷ as dialectics between uncertainty and freedom, coincidence and *Spielraum* is useful. From the point of view of the actor, awareness of contingency means, on the one hand, that things are increasingly not necessary or impossible, and on the other that it is precisely this that not only makes the change possible but also acts for it. Thus and paradoxically, the concept opens up the field of meaningful

⁶...or these senior policymakers simply may represent the generation that never became familiar with the ‘organised uncertainties’ of risk management in the present-day world; see e.g., Power, 2007

⁷Franz Josef Wetz (1998) has presented seven different readings of contingency.

action in today's seemingly chaotic and intricate world. One could even say that it may 'save' the agency in these complex and late-modern times. In this sense, it could be seen as essential within the neostructuralist project, a channel through which to bring subjectivity, history and meaning back to the discussion in the wake of postmodernist and poststructuralist nihilism (Frank, 1989; Heiskala, 2003).

What can we say, then, about the concept of contingency in relation to its Siamese twin comparative education research - under-theorisation and the unbearable narrowness of the national view - outlined at the beginning of this chapter? We could conclude that linear and causal explanations are not enough to enhance understanding of deviant trajectories in policy and politics, for example, not even in the case of one single nation state. Operating through functionalist and system models only, whether emphasising transnational or national trends and efforts or focusing solely on rational decisions and choices, does not give theoretically adequate instruments for comparative research.

Are the contingent events and conjunctions not exactly the facts and realities that, by definition, are incomparable in the strong sense implied at the beginning of this chapter? Yes, indeed. Therefore, contingency shall not be seen as an explanation but rather as a concept that should always be taken into account: there may always be an element of coincidence and freedom in human action. Elsewhere (Simola et al, 2011) we have tried to vitalise standard conceptions of comparative study such as path dependency and convergence by bringing in contingency. It seems that contingency may really have a certain analytical power in linking and bonding the dimensions of structure and agency in particular. This might not be as radical as it appears. It may merely be reminiscent of Bismarck's words, "Politics is the art of the possible", or the slogan of an ice-hockey coach, "Only the good teams are lucky"?

Bibliography

AHO E., PITKÄNEN K. & SAHLBERG P. (2006), *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*, Washington, D. C., The World Bank.

ALAPURO R., LIIKANEN I., SMEDS K. & STENIUS H. (ed.) (1987), *Kansa liikkeessä* [The Nation in movement], Vaasa, Kirjayhtymä.

ALESTALO M. (1991), « Julkisen sektorin laajentuminen » [Expansion of the Public Sector], *Sosiaalipoliittikka 1991* [Social Policy in 1991], M. A. Salo (ed.), Helsinki, Sosiaalipoliittinen yhdistys, p.7-36.

ANTIKAJINEN A. (1990), "The Rise and Change of Comprehensive Planning: The Finnish Experience", *European Journal of Education*, vol.25 n°1, p.75-82.

BALL S.J. (2001), "Global Policies and Vernacular Politics in Education", *Currículo Sem Fronteiras*, vol.1 n°2, p.xxvii-xliii.

BECK U. (2006), *The cosmopolitan vision*, Cambridge, Polity Press.

BECKER H.S. (1994), "'FOI POR ACASO': Conceptualizing Coincidence", *Sociological Quarterly*, vol.35 n°2, p.183-194.

CEC (2002), *Committee for Education and Culture*, SiVM 11/2002.

CHARLE C., SCHRIEWER J. & WAGNER P. (2004), *Transnational intellectual networks: forms of academic knowledge and the search for cultural identities*, Frankfurt, Campus.

CONRAD C. (2006), "Vorbemerkung. Thema: Sozialpolitik transnational", *Geschichte Und Gesellschaft*, vol.32 n°4, p.437-444.

COWEN R. (2009), "The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting?", *Comparative Education*, vol.45 n°3, p.315-327.

DALE R. (2009), "Studying globalisation and Europeanisation in education: Lisbon, the Open Method

Coordination and beyond", *Globalisation and Europeanisation in education*, R. Dale & S. Robertson (Ed.), Oxford: Symposium Books, p.121-140.

EURYDICE (2004), *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. European Commission. Directorate-General for Education and Culture, Brussels: Eurydice, European Unit.

FAIRCLOUGH N. & WODAK R. (2008), "The Bologna Process and the knowledge-based economy: a critical discourse analysis approach", *Education and the knowledge-based economy in Europe*, B. Jessop, N. Fairclough & R. Wodak (Ed.), Rotterdam, Sense, p.109-125.

FRANK M. (1989), *What is neostructuralism?*, Minneapolis, University of Minnesota Press.

HAUTAMÄKI J., HARJUNEN E., HAUTAMÄKI A., KARJALAINEN T., KUPIAINEN S., LAAKSONEN S. & al. (Ed.) (2008), *PISA06 Finland: analyses, reflections and explanations*, Helsinki, Ministry of Education.

HEIKKINEN S., SILVONEN J. & SIMOLA H. (1999), "Technologies of Truth: Peeling Foucault's Triangular Onion", *Discourse*, vol.20 n°1, p.141-157.

HEISKALA R. (2003), *Society as semiosis: neostructuralist theory of culture and society*, Frankfurt am Main, Verlag Peter Lang.

Helsingin Sanomat, 11 February, 2004.

HIRVI V. (1996), *Koulutuksen rytminvaihdos. 1990-luvun koulutuspolitiikka Suomessa* [Changing Pace of Education. Education Policy of the 1990s in Finland], Helsinki, Otava.

HOBSBAWM E. J. (1990), *Nations and nationalism since 1780: programme, myth, reality*, Cambridge, Cambridge University Press.

JOAS H. (2004), "Morality in an Age of Contingency", *Acta Sociologica*, vol.47, p.392-399.

JOAS H. (2008), "Kontingenssin aikakausi" [The era of contingency], *Sosiologia*, vol.45 n°3, p.203-212.

JOAS H. & KNÖBL W. (2009), *Social theory: twenty introductory lectures*, New York, Cambridge University Press.

JUSSILA J. & SAARI S. (Ed.), (2000), *Teacher education as a future-moulding factor. International evaluation of teacher education in Finnish universities*. Publications of Finnish Higher Education Evaluation Council 9: 2000. <http://www.minedu.fi/minedu/education/finheec/finheec.html>, retrieved on 12.5.2004.

KANSANEN P. (2003), Teacher education in Finland: Current models and new developments, *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*, B. Moon, L. Vlăsceanu & C. Barrows (Ed.), Bucharest, Unesco – Cepes, p.85-108.

KARISTO A., TAKALA P. & HAAPOLA I. (1998), *Matkalla nykyaikaan: elintason, elämäntavan ja sosiaalipolitiikan muutos Suomessa* [On the way to the modern: changing standard of living, way of life and social policy in Finland], Porvoo, WSOY.

KERR S. (forthcoming), « Suomen koulutusmenojen ja väestön koulutustason kehitys 1900-luvulla » [Developments of Finnish Schooling Cost and Educational Level of the Population in 20th Century], *Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historia. Osa III: Tiedon ja osaamisen Suomi*. [History of Education and Schooling in Finland. Part III: Finland of Knowledge of Know-How], P. Kettunen & H. Simola (Ed.), Helsinki, SKS.

KETTUNEN P. (2008), *Globalisaatio ja kansallinen me: kansallisen katseen historiallinen kritiikki* [Globalisation and us: a historical critique of the national gaze], Tampere, Vastapaino.

KETTUNEN P. (2011), "Introduction: rethinking welfare state models", *Beyond Welfare State Models – Transnational Historical Perspectives on Social Policy*, P. Kettunen & K. Petersen (Ed.), Edward Elgar, Cheltenham, UK & Northampton, MA, USA, p.1-15 .

KIVINEN O. (1988), *Koulutuksen järjestelmäkehitys* [The System Developments of Education], Turku, Turun yliopiston julkaisuja C:67.

KIVINEN O. & RINNE R. (1995), "Vertailevan korkeakoulututkimuksen metodologisia haasteita" [Challenges of comparative studies higher education], *Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimuksen lähtökohdista* [In the jungle of methods], J. Nieminen (Ed.), Tampere, Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja B:13, p.227-244.

KIVINEN O., RINNE R. & AHOLA S. (1989), *Koulutuksen rajat ja rakenteet* [The limits and structures of education], Helsinki, Hanki ja jää.

KM (1974:101), *Vuoden 1973 opettajankoulutuskomitean välimietintö* [The preliminary report of the Teacher Education Committee of 1973].

KM (1975:75), *Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan mietintö* [The final report of the Teacher Education Committee of 1973].

KOSONEN P. (1998), *Pohjoismaiset mallit murroksessa* [Changing models of Nordic countries], Tampere, Vastapaino.

KUMPULAINEN T. (2009), *Opettajat Suomessa 2008*. [The teachers in Finland 2008], Helsinki, Opetushallitus.

KUMPULAINEN T. & SAARI S. (2005), *Opettajat Suomessa 2005*, Helsinki, Opetushallitus.

KUPIAINEN S., HAUTAMÄKI J. & KARJALAINEN T. (2009), *The Finnish education system and PISA*. Helsinki: Ministry of Education Publications 46
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm46.pdf?lang=en>, retrieved on 25.6.2010.

MARQUES CARDOSO C. (1998), *Reforms of School Management and Governance: Portugal and England 1986–1996*, London, King's College.

MEYER J. W. (1986), "Types of explanation in the sociology of education", *Handbook of theory and research for the sociology of education*, J. Richardson G. (Ed.), Westport, Conn, Greenwood Press, p.341-359.

MARGINSON S. & MOLLIS M. (2001), "The Door Opens and the Tiger Leaps": Theories and Reflexivities of Comparative Education for a Global Millennium. *Comparative Education Review*, vol.45 n°4, p.581-615.

NÓVOA A. & YARIV-MASHAL T. (2003), "Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey?", *Comparative Education*, vol.39 n°4, p.423-439.

OECD (2002), *Education at a Glance*, Paris: OECD.

OECD (2006), *Education at a Glance*, Paris: OECD.

OPH (2009), *Yliopistojen hakija- ja opinto-oikeusrekisteri HAREK* (Excel-taulukko 29.9.2009), Helsinki, Opetushallitus.

OPM (2010), *KOTA –tietokanta* [The KOTA Database], Helsinki: Opetusministeriö.
<https://kotaplus.csc.fi/online/Etusivu.do>, retrieved on 8.4.2010.

OZGA J. & JONES R. (2006), "Travelling and embedded policy: the case of knowledge transfer", *Journal of Education Policy*, vol.21 n°1, p.1-17.

OZGA J. & LINGARD B. (2007), "Globalisation, education policy and politics", *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics*, B. Lingard & J. Ozga (Ed.), Abdingdon, Routledge.

PALONEN K. (1993), "Introduction: from policy and polity to politicking and politicization", *Reading the Political: Exploring the Margins of Politics*, K. Palonen & T. Parvikko (Ed.), Helsinki, The Finnish Political Science Association, p.6-16.

PALONEN K. (2003), "Four times of politics: Policy, polity, politicking, and politicization", *Alternatives*, vol.28 n°2, p.171-186.

PEREYRA M. A., KOTTHOFF H.-G. & COWEN R. (Ed.) (2011), *PISA under Examination: Changing knowledge, changing tests, and changing schools*, Rotterdam, Sense Publisher.

POPKEWITZ T. S. (2009), "National imaginaries, the indigenous foreigner, and power: Comparative educational research", *Discourse formation in comparative education* (3rd rev. ed.), J. Schriewer (Ed.), Frankfurt am Main, Peter Lang, p.261-294.

POWER M. (2007), *Organized Uncertainty: Designing a World of Risk Management*, Oxford, Oxford University Press.

PÖNTINEN S. (1983), *Social mobility and social structure: a comparison of Scandinavian countries*, Helsinki, Societas scientiarum Fennica.

RAMIREZ F. & BOLI-BENNETT M. (1982), "Global Pattern of Educational Institutionalization", *Comparative Education*.

RINNE R. (1984), *Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970* [The Changes on Curricula of the Compulsory School between 1916 and 1970], Turku, Turun yliopiston julkaisuja C:44.

RINNE R. (2008), « The Growing Supranational Impacts of the OECD and the EU on National Educational Policies, and the Case of Finland », *Policy Futures in Education*, vol.6 n°6, p.665-680.

RINNE R. & GREK S. (2011), « Fabricating Europe: From Culture to Numbers », *Fabricating Quality in Education – Data and governance in Europe*, J. Ozga, P. Dahler-Larsen, C. Segerholm & H. Simola (Ed.), London, Routledge, p.19-31.

RINNE R. & SALMI E. (1998), *Oppimisen uusi järjestys* [The New Order of Schooling], Tampere: Vastapaino.

RINNE R. & KIVINEN O. (2003), « The Nordic Welfare State Model and European Union Educational Policies », *Educational Policy and the Global Social Order: Papers from the Nordic Network of International and Comparative Education*, P. Rasmussen (Ed.), Aalborg, Aalborg University, p.23-42.

RINNE R., KALLO J. & HOKKA S. (2004), « Too Eager to Comply? OECD education policies and the Finnish response », *European Educational Research Journal*, vol.3 n°2, p.454-485.

RINNE R., SIMOLA H., MÄKINEN-STRENG M., SILMÄRI-SALO S. & VARJO J. (2011), *Arvioinnin arvo. Suomalaisen perusopetuksen laadunarviointi rehtoreiden ja opettajien kokemana* [The value of Evaluation. The principals' and teachers' view on QAE in basic schooling in Finland], Finnish Educational Research Association, Research in Educational Sciences 56.

SCHRIEWER J. (2006), "Comparative social science: characteristic problems and changing problem solutions", *Comparative Education*, vol.42 n°3, p.299-336.

SCHRIEWER J. (2009), "Preface to the third edition", *Discourse formation in comparative education* (3rd rev. ed.), J. Schriewer (Ed.), Frankfurt am Main, Peter Lang, p.vii-xii.

SCHRIEWER J. & MARTINEZ C. (2004), "Constructions of Internationality in Education", *The Global Politics Of Educational Borrowing And Lending*, G. Steiner-Khamsi (Ed.), New York, Teachers College Press, p.29-53.

SIMOLA H. (1993), "Educational Science, the State and Teachers. Forming the corporate regulation of teacher education in Finland", *Changing patterns of power: Social regulation and teacher education reform in eight countries*, T.S. Popkewitz (Ed.), Albany, NY, State University of New York Press, p.161-210.

SIMOLA H. (1995), *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle* [The Guards of Plenty. The Finnish school teacher in state educational discourse from the 1860s to the 1990s], Helsinki: Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.

SIMOLA H. (1998), "Firmly Bolted into the Air: Wishful rationalism as a Discursive Basis for Educational Reforms?", *Teachers College Record*, vol.99 n°4, p.731-757.

SIMOLA H. (2005), "The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education", *Comparative Education*, vol.41 n°4, p.455-470.

SIMOLA H. (2009), "Trans-national technologies, national techniques and local mechanisms in Finnish university governance: a journey through the layers", *Nordic Educational Research*, vol.29 n°1, p.6-17.

SIMOLA H., KIVINEN O. & RINNE R. (1997), "Didactic Closure: Professionalization and Pedagogic Knowledge in Finnish Teacher Education", *Teaching and Teacher Education*, vol.13 n°8, p.877-891.

SIMOLA H., HEIKKINEN S. & SILVONEN J. (1998), « Catalog of possibilities: Foucaultian history of truth and education research », *Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education*, T. S. Popkewitz & M. Brennan (Ed.), New York: Teachers College Press, p.64-90.

SIMOLA H., RINNE R., VARJO J., KAUKO J. & PITKÄNEN H. (2009), « Quality Assurance and Evaluation (QAE) in Finnish Comprehensive Schooling – a national model or just unintended effects of radical decentralisation? », *Journal of Education Policy*, vol.24 n°2, p.163-178.

SIMOLA H., VARJO J. & RINNE R. (2011), « À contre-courant: dépendance au sentier convergence et contingence. Vers une meilleure compréhension du modèle finlandais d'assurance-qualité et d'évaluation » [Against the Flow – Path dependence, convergence and contingency in understanding the Finnish QAE model], *Éducation et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, vol.28 n°2, p.35-51.

SIMOLA H. & RINNE R. (2011), « Education Politics and Contingency: Belief, status and trust behind the Finnish PISA miracle », *PISA under Examination: Changing knowledge, changing tests, and changing schools*, M. A. Pereyra, H.-G. Kotthoff & R. Cowen (Ed.), Rotterdam, Sense Publisher, p.225-244.

SMITH A. D. (1995), *Nations and nationalism in a global era*, Cambridge, Polity Press.

STEINER-KHAMSI G. (Ed.). (2004), *The Global Politics Of Educational Borrowing And Lending*, New York, Teachers College Press.

STRANGE S. (1997), "The Future of Global Capitalism; Or, Will Divergence Persist Forever?", *Political economy of modern capitalism mapping convergence and diversity*, C. Crouch, & W. Streeck (Ed.), London, Sage.

SWEETING A.E. & MORRIS P. (1993), "Educational reform in post-war Hong Kong: Planning and crisis intervention", *International Journal of Educational Development*, vol.13 n°3, p.201-216.

TEMME M., AHONEN P. & OJALA T. (2002), *Suomen koulutusjärjestelmän hallinnon arviointi* [Evaluation of the Finnish education administration], Helsinki, Opetusministeriö.

TYACK D. & CUBAN L. (1995), *Tinkering toward utopia a century of public school reform*, London, Harvard University Press.

WERNER M. & ZIMMERMANN B. (2006), "Beyond Comparison: "Histoire Croisée" and the Challenge of Reflexivity", *History and Theory*, vol.45 n°1, p.30-50.

WETZ F.J. (1998), „Kontingenz der Welt – Ein Anachronismus“, *Kontingenz. Poetik und Hermeneutik XVII*, G. V. Graevenitz & O. Marquard (Ed.), München, Fink, p.81-106.

Finlande-Québec au temps d'une décennie PISA : regards croisés de deux systèmes éducatifs

Guy Pelletier¹

Résumé

A plusieurs égards, la décennie des années 2000 en éducation fut celle de l'impact du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) sur l'analyse, le bilan et l'évaluation des systèmes éducatifs nationaux des pays de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). Pourtant, les résultats aux épreuves PISA n'ont pas toujours eu le même accueil et n'ont pas été conçus dans ce dessein. Ce texte présente et analyse la situation entre la Finlande et le Québec sur le sujet. Il aborde un certain nombre d'exemples qui illustre la problématique et les mythes associés au recours aux résultats du PISA pour valoriser un système éducatif.

Le mythe est associé à la fable, au récit fabuleux. Dans le cas des réussites remarquées et remarquables de la Finlande aux enquêtes PISA de la décennie 2000, le « récit fabuleux » l'est d'autant plus parce qu'il s'inscrit dans les grandes légendes nordiques et que ce pays avait des politiques éducatives à l'opposé des orientations néolibérales prônées par les grandes institutions économiques qui ont fait florès dès le début de la décennie 1990. Comment un « mauvais élève » pouvait-il être un si « bon élève » ? Quelle est la potion magique des pratiques exemplaires (*best practices*) que l'on peut importer chez soi pour faire comme chez eux ? Au cours des dernières années, le nombre de « missions de découverte » du système éducatif finlandais est devenu une véritable entreprise et certains voyageurs pèlerins en auront écrit des témoignages séduisants (Jost, 2007 ; Robert, 2009), d'autres, plus nuancés (Hargreaves & coll., 2008 ; Lafortune, 2008).

Ce texte réalise un regard croisé des systèmes éducatifs de la Finlande et du Québec à l'aune des résultats des épreuves PISA de la décennie des années 2000. Quelles sont les similitudes ? Quelles sont les différences ? L'espace restreint accordé à la réalisation de ce texte oblige à limiter certains développements qui permettent une plus grande finesse d'analyse².

1. Un espace, un territoire, des cultures...

D'entrée de jeu, signalons que la Finlande a une superficie de 338 145 km² alors que celle du Québec est de 1 667 441 km². La couverture végétale et hydrographique a plusieurs points communs. C'est aussi le cas de l'évolution du climat suivant les saisons. La population finlandaise est près de six millions et celle du Québec de huit millions. Dans les deux pays, la grande majorité de la population vit dans le sud du territoire en zones urbaines. La Finlande a pour langues officielles le finnois et le suédois, langue maternelle de respectivement 93% et 6% de la population. Au Québec, la langue française est parlée comme langue maternelle par 83% alors que 10% sont de langue anglaise (MELS, 2010a). Dans les deux pays, une personne sur dix est soit d'origine allophone ou membre des premières nations (Lapons, Innus, Cris...). La Finlande comme le Québec constituent des îlots linguistiques au regard de leur situation géographique de proximité. La Finlande est située entre la Suède et la Russie alors que le Québec est isolé au sein d'un environnement anglophone. Dans les deux cas, cette situation fait

¹ Professeur à l'Université de Sherbrooke (Canada).

² Ce texte bénéficie de la contribution d'une étude réalisée sur le sujet, voir Pelletier (2007).

en sorte que l'Etat a joué historiquement un important rôle de protection et de développement culturel, tant au regard des politiques sociales, économiques que d'éducation.

Au cours des années 1960, les deux pays ont connu d'importantes réformes, notamment en éducation et en couverture sociale, et les gouvernements successifs de centre gauche et ceux de centre droit auront cherché à favoriser une distribution équitable de la prospérité croissante. Contrairement à la Finlande, le Québec n'est pas un pays autonome, mais une province de la Confédération canadienne. Il est à noter que la notion de province au Canada ne correspond pas à celle de Finlande ou de France. Une province canadienne a beaucoup d'autonomie et c'est à elle que reviennent entièrement l'organisation, la prestation et le financement des services éducatifs obligatoires, de santé, de services sociaux, etc. En conséquence, l'organisation de système éducatif possède plusieurs différences suivant les provinces canadiennes.

2. De leurs systèmes éducatifs

Les deux systèmes éducatifs se caractérisent par des éléments de centralisation et de décentralisation. Ce sont les parlements finlandais et québécois qui énoncent les principes généraux de la politique de l'éducation et en définissent sa législation et sa réglementation. Au niveau central finlandais, ce sont le ministère responsable de l'éducation et la Commission nationale de l'éducation³ qui mettent en œuvre les orientations gouvernementales. Dans le cas québécois, c'est uniquement le ministère responsabilisé de l'éducation. Au Québec, les fonctions octroyées à la Commission nationale de l'éducation relèvent d'une direction des programmes au sein du ministère. Dans les deux cas, les missions et les compétences du ministère chargé de l'éducation sont multiples et ce dernier a des directions régionales déconcentrées.

Au Québec, la prestation des enseignements des ordres préscolaire, primaire et secondaire général et professionnel relève de gouvernements scolaires régionaux appelés commissions scolaires. Ces dernières sont sous la gouverne de citoyens élus parmi la population du territoire qu'elles desservent et auprès de laquelle elles perçoivent une taxe scolaire. Contrairement à la Finlande, les communes et les municipalités québécoises n'ont aucune fonction à exercer en matière d'éducation. Dans les deux cas, le personnel enseignant, de direction des établissements et les établissements eux-mêmes relèvent entièrement des autorités locales soit les commissions scolaires ou des communes et municipalités.

Il est à souligner que dans les deux pays, il n'y a pas d'inspecteurs⁴ et la formation des enseignants se réalise au sein des universités depuis plusieurs décennies⁵ dans le cadre de programmes gradués. Dans les deux cas, les enseignants ont libre choix de leurs méthodes pédagogiques, mais répondent au cahier des charges des programmes-cadres élaborés par les autorités centrales.

Au Québec, contrairement à la Finlande⁶, 26% de la prestation de l'enseignement est réalisée par des écoles privées qui sont contractualisées avec l'Etat (7% pour le primaire et 19% pour le secondaire MELS, 2010a, p.13). L'Etat québécois assume une partie de leur financement suivant leur nombre d'élèves, mais en contrepartie les établissements privés sont soumis aux obligations ministérielles au regard de l'ensemble du curriculum, des critères d'évaluation des apprentissages, de reconnaissance des études et de qualification des enseignants. A cet effet, ce sont les mêmes institutions universitaires qui forment les enseignants des deux réseaux, et cela, sans différenciation. Somme toute, l'enseignement privé québécois est très « encadré » et les

³ Traduit en anglais par « *National Board of Education* ». Au Québec, on traduit « *board* » par « commission », l'appellation anglophone de « commission scolaire » est « *school board* ». Il ne s'agit donc pas d'une « direction ministérielle », mais d'une « agence » qui possède une autonomie réelle en regard du ministère. Plusieurs auteurs de France, dont Jost (2007), traduisent cette instance comme étant une « Direction nationale de l'enseignement ». Cela peut introduire une erreur de compréhension de l'importance de l'autonomie de cette instance.

⁴ Ils ont été abolis au Québec en 1967 et en Finlande en 1990.

⁵ Depuis 1969 au Québec pour tous les ordres d'enseignement.

⁶ L'enseignement privé en Finlande est absent des neuf premières années de l'école fondamentale qui est objet d'évaluation du PISA. Il est toutefois en développement pour les autres ordres d'enseignement.

établissements de ce réseau ont un statut réel plus proche d'écoles semi-publiques ou semi-privées que d'écoles « privées » comme on les retrouve dans les autres provinces canadiennes et les états américains.

3. De la centralisation et de la décentralisation

Suivant son référentiel national d'organisation du système éducatif, l'on peut considérer que le système éducatif finlandais est centralisé ou décentralisé. Plusieurs observateurs de France le trouvent très décentralisé (dont Jost, 2007 et Robert, 2009), cela est loin d'être une évidence en regard du système éducatif du Québec (Pelletier, 2007). Le ministère chargé de l'éducation et la Commission nationale de l'éducation exercent d'importantes fonctions d'uniformisation des statuts et des pratiques couplées par des mécanismes de contrôle et d'évaluation. Ainsi, dans un rapport annuel, le ministère finlandais chargé de l'éducation signalait (2006, p.12) : « *Les principaux outils de pilotage du ministère de l'Education sont le pilotage normatif, financier et par l'information ainsi que la politique en matière d'agrément. On entend ici par pilotage tous les mécanismes visant à réguler les activités et à réaliser les objectifs assignés à celles-ci. Le pilotage normatif comprend les lois, les décrets, les plans d'enseignement, les référentiels des diplômes et les autres normes. Les instruments de pilotage financier sont les participations obligatoires de l'Etat aux dépenses des communes et le pilotage par résultats, en plus de quoi l'administration dispose du pilotage par l'information. Au cours de ces dernières années, une importance plus marquée a été accordée au système de pilotage à l'évaluation de la formation [...] Parallèlement à la législation, les décisions du gouvernement quant aux objectifs de la formation et à la répartition horaire ainsi que les référentiels des plans d'enseignement [...] constituent les principaux instruments du pilotage normatif.* »

De fait, l'ensemble du système éducatif est fortement piloté y compris l'enseignement universitaire, une situation analysée entre autres par Hölttä et Rekitä (2003). En définitive, le système scolaire finlandais est beaucoup moins décentralisé qu'il a pu être signalé. A noter qu'une telle situation n'est pas sans avantages et, notamment, elle peut avoir contribué à l'égalité des chances et à la réussite scolaire comme celles signalées par les enquêtes de PISA.

Dans un même sens, le système scolaire québécois apparaît souvent pour des observateurs étrangers, notamment de France, comme étant très décentralisé, mais tout comme le système scolaire finlandais son pilotage est très normatif. Depuis une décennie, il l'est devenu encore plus avec la Loi de l'administration publique de 2000 qui impose un alignement stratégique encore plus important entre les ministères et les organismes de première ligne de prestation de services publics par une contractualisation basée sur une gestion axée sur les résultats (MELS, 2009).

4. Finlande, Québec et PISA...

Le *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA) de l'*Organisation de coopération pour le développement économique* (OCDE) a pour but de déterminer, d'abord au sein des pays membres, la nature des connaissances et des compétences acquises par les élèves au terme de leur scolarité obligatoire qui correspond le plus souvent à neuf années d'études. A cette fin, les enquêtes de PISA se réalisent auprès d'élèves de quinze ans. Le PISA se réalise par des vagues triennales d'enquêtes qui mesurent des savoirs et des savoir-faire pondérés de façon différente d'une enquête à l'autre.

La base de données PISA offre un éventail d'informations qui permet d'analyser les facteurs qui influencent la performance des élèves et de les comparer entre les pays. Comme les élèves ne sont pas « suivis » individuellement, il n'est pas possible d'établir des liens de cause à effet, mais uniquement de comparer d'un pays à l'autre l'importance de la corrélation entre les performances des élèves et différents facteurs (OCDE, 2007, p.9). A cet effet, PISA n'évalue pas les politiques

d'éducation d'un pays. Il s'agit ici d'un détournement de ses objectifs qui est fréquemment le cas (Mons & Crahay, 2011). En somme, les enquêtes PISA cherchent à mieux comprendre comment certains contextes et certains facteurs (dont le statut socioéconomique des élèves) sont associés mieux que d'autres à la réussite scolaire suivant des environnements nationaux variés. L'utilisation des données de PISA à des fins comparatives des pays participants est donc limitée.

Ces précisions étant apportées, nous devons toutefois composer avec le fait que la majeure partie des informations médiatiques qui ont circulé sur la situation des élèves qui ont participé aux épreuves PISA a presque essentiellement référé à la mise en rang des pays participants. De plus, on souligne rarement si les écarts au sein du rang sont statistiquement significatifs... Or, c'est une information fondamentale. La plupart des médias s'intéressent aux courtes brochures présentant un résumé de quelques vingt-cinq à trente pages – les synthèses – et très peu aux publications élaborées qui se déclinent en plusieurs volumes et où on signale l'importance des limites méthodologiques. Dans le cadre des paragraphes suivants, nous allons présenter les résultats comparés obtenus aux épreuves PISA par la Finlande et le Québec au cours de la décennie 2000.

Lors de l'enquête PISA 2000, pour les épreuves de sciences, les élèves québécois ont obtenu le score de 541 et la Finlande 538 alors que la moyenne des pays participants était de 500. Pour les épreuves en lecture, les élèves finlandais ont obtenu le score de 546 (1^{er} rang) et les élèves québécois ont été au deuxième rang (536). Enfin, pour les épreuves en mathématique, les élèves québécois ont été au deuxième rang (550), les élèves finlandais au 4^e rang (536) (MELS, 2007, p.10, 15, 20).

L'enquête PISA 2003 révèle un très haut niveau de réussite des élèves finlandais et québécois. Ainsi, ces derniers ont obtenu 537 points, les élèves finlandais 544 points alors que la moyenne de l'ensemble des pays de l'OCDE est de 500 points. Si l'on réalise une mise en rang, les élèves de quinze ans du Québec se situent au 5^e rang du classement de l'ensemble des pays participants (MELS, 2004, p.3).

Par ailleurs, l'analyse des résultats de l'enquête de 2003 révèle au regard des compétences en lecture que les élèves québécois se classent au 4^e rang des pays participants, mais que seule la Finlande obtient un résultat significativement meilleur que le Québec (MELS, 2004, p.13). Au regard des compétences en sciences, les élèves québécois se classent au 11^e rang des pays participants. Seuls la Finlande, le Japon, Hong Kong/Chine et la Corée possèdent un résultat significativement meilleur que le Québec (MELS, 2004, p.16). Pour les compétences en résolution de problèmes, les élèves québécois de quinze ans se classent au 7^e rang des pays participants. Seuls la Corée, Hong Kong/Chine et la Finlande possèdent un résultat significativement meilleur que le Québec (MELS, 2004, p.19).

Lors du PISA 2006, les élèves québécois ont obtenu le score de 522 sur l'échelle globale de lecture soit nettement supérieur à la moyenne de 500 pour les pays de l'OCDE. Ils se classent au 4^e rang des 57 pays participants. Ils sont précédés par la République de Corée (556), la Finlande (547) et la Chine-Hong Kong (536). Pour les épreuves de sciences, ils ont obtenu le score de 531. Ils sont au 4^e rang des pays participants après la Finlande (563), la Chine-Hong-Kong (542), Taipei chinois (531). Enfin, en mathématique, ils ont obtenu le score de 540 alors que la moyenne des pays participants est de 527. Ils sont au 5^e rang après Taipei chinois (549), la Finlande (548), Chine-Hong Kong (547), la République de Corée (547) (MELS, 2007).

Lors du PISA 2009, les élèves québécois ont obtenu le score de 522 sur l'échelle globale de lecture soit nettement supérieur à la moyenne de 496 pour les pays de l'OCDE. « *Les élèves québécois se classent au 6^e rang des 65 pays et économies participants* » (MELS, 2010b, p.5). La Finlande se situe au 3^e rang (536) après Shanghai (556) et la Corée (539) suivis de Hong Kong (533) et de Singapour (526). En mathématique, les élèves québécois ont obtenu le score de 543 sur l'échelle globale alors que la moyenne des pays de l'OCDE est de 497. Les élèves québécois se classent au 5^e rang des 65 pays participants *ex-aequo* avec Taipei (Chine) (MELS, 2010, p.11). Le Québec est précédé de Shanghai (600), Singapour (562), Hong Kong (555), la

Corée (543) et suivi de la Finlande (541). Pour la note globale en sciences, les élèves québécois ont obtenu 524 points alors que la moyenne de l'OCDE est de 501. Son classement est au 10^e rang (MELS, 2010b, p.29). Le premier rang est occupé par Shanghai (575) suivi de la Finlande (554) soit un écart supérieur significatif d'un peu moins que 6% par rapport au score québécois.

La génération des épreuves PISA des années 2000 permet des comparaisons longitudinales. A cet effet, « *Le Québec continue d'afficher un très bon rendement en mathématique et, même s'il n'a pas connu de variation significative au fil du temps, le nombre de pays qui, statistiquement, ont devancé le Québec a diminué et est passé de deux en 2003 à un seul en 2009. Seul Hong Kong-Chine a surclassé le Québec en 2003 et de nouveau en 2009.* » (MELS, 2010b, p.27). Au cours des années 2000, le Québec continue d'avoir des résultats élevés. Toutefois, s'il y avait deux pays qui le devançaient en 2006 (Finlande et Hong Kong), en 2009 à ces deux pays s'ajoutent la Corée et le Japon qui ont amélioré leur rendement. Au regard de la lecture, le Québec se situe toujours au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE : « *toutefois, comme le Québec n'a pas amélioré son rendement, le nombre de pays qui l'ont devancé statistiquement a augmenté, passant d'un en 2000 à trois en 2009. Seule la Finlande a devancé le Québec en 2000 et, même si le rendement de la Finlande a diminué en 2009, son score relatif demeure supérieur à celui du Québec* » (MELS, 2010b, p.19-20).

En somme, la Finlande et le Québec ont des résultats de grande proximité en regard des autres pays participants aux épreuves PISA.

5. Retour sur le vol du phénix : une analyse de la situation finlandaise...

Au pays des mythes et des légendes, le phénix est un oiseau fabuleux qui renaît toujours de ses cendres. Il est le symbole de résurrection le plus répandu dans le monde, mais aussi celui de l'esprit et de la lumière. A maints égards, le maintien aux premiers classements du PISA au cours des quatre épreuves des années 2000 peut être comparé à chaque fois à la renaissance d'un phénix. Mais, si le phénix est éternel, est-ce que le maintien à un tel classement l'est, et cela, à quel coût ?

Rappelons que la réussite remarquable de la Finlande aux premières épreuves du PISA en 2000 fut une révélation internationale hautement remarquée. Comme déjà signalé, ce pays avait des politiques et des pratiques d'éducation *a contrario* de celles prônées à l'époque, notamment par des économistes néolibéraux dominants de l'OCDE et de la Banque Mondiale. Politiques qui firent des ravages destructeurs dans plusieurs pays, dont le Chili sous la dictature de Pinochet, mais aussi de nombreux pays en développement (Laval & Weber, 2002 ; Pelletier, 2004). Hearngraves et ses collaborateurs (2008, p.81) qui ont analysé récemment le cas de la Finlande pour l'OCDE ont recours à l'expression « *déviaton positive* » pour expliquer comment un mauvais élève aux prescriptions des économistes néolibéraux en éducation est un excellent élève aux épreuves internationales.

D'aucuns l'auront signalé, jusqu'à maintenant - mais pour combien de temps - la réussite des élèves finlandais aux épreuves internationales ne découle pas de pratiques systématiques à des tests de performance, de la présence récurrente d'évaluations ministérielles tous azimuts, de la mise en concurrence des établissements par des palmarès annuels pour les élèves concernés par le PISA⁷, etc. Cette réussite s'inscrit dans une gestalt de politiques et de pratiques qui se sont inscrites dans la durée, qui a reposé sur des mécanismes de régulation coopérative et d'apprentissages constants, et cela, avec une forte valorisation des enseignants soutenue par une formation initiale et continue élaborée.

⁷ Ce qui est loin d'être le cas aujourd'hui pour les lycées finlandais...

En somme, en regard de deux mouvements dominants en éducation, celui de l'efficacité de l'école à des résultats mesurables (*school effectiveness*) et celui du développement de l'école et de ses agents (*school improvement*), les orientations et pratiques finlandaises des dernières décennies s'inscrivent de plain-pied dans le deuxième mouvement. Le développement des compétences collectives est priorisé à celui de la performance à réussir des tests à quelques indicateurs.

Le courant du *school improvement* se centre sur le développement de la capacité de l'école à s'améliorer et sur les conditions internes qui contribuent à celle-ci : une vision partagée ; une équipe-école forte et mobilisée (direction et enseignants, leadership collaboratif) ; l'adéquation et le respect au contexte local ; la centration sur des pratiques d'enseignement susceptibles d'influer sur l'apprentissage ; l'importance du travail coopératif et de l'apprentissage collectif ; le développement des compétences collectives sur une trajectoire de temps continue et soutenue, etc.

Le courant du *school effectiveness* prône un discours qu'il qualifie de plus pragmatique. On y valorise les « recettes qui marchent » qui se traduisent par des « *best practices* » : des attentes élevées à l'égard de la performance des élèves ; un enseignement structuré (direct, explicite) axé sur les habiletés de base ; des séquences précises et programmées dans l'utilisation des temps d'enseignement aux fins d'instruction ; des tests fréquents auprès des élèves ; un contrôle important des enseignants avec un salaire au mérite, une évaluation régulière de la performance des établissements accompagnée des sanctions jugées nécessaires, etc.

Ces deux courants sont très présents au sein de plusieurs pays anglo-saxons, mais pas uniquement et ils constituent des modèles purs. On retrouve souvent une forme hybride de ces deux approches avec des adaptations contextuelles.

Toutefois, pendant combien de temps, le phénix finlandais pourra-t-il renaître de ses cendres et à quel coût pour un système éducatif qui n'a pas été construit pendant des décennies dans une culture de la performance à des résultats facilement mesurables ? C'est avec inquiétude que l'on peut entrevoir l'évolution des politiques d'éducation actuelles et à venir en Finlande.

En effet, dans ce domaine la Finlande n'est pas à l'abri d'une dérive profonde qui peut arriver à un système éducatif lorsque sa réussite hautement médiatisée devient un objet de rayonnement commercial international (*branding*) et que, en conséquence, la continuité et la progression de cette valeur doivent être assurées par le maintien d'un haut niveau de performance aux épreuves internationales triennales comme celles du PISA.

Est-il utile de rappeler que la première habileté que mesure la réalisation de tests est celle de répondre à des tests ? En fait, plus les élèves font des tests, plus ils développent la compétence à passer des tests (Pelletier & coll., 2002 ; Mons & Pons, 2006). C'est une pratique hautement valorisée au sein du mouvement *school effectiveness* dont les dérives et les dysfonctions sont aujourd'hui fortement dénoncées, y compris par celles et ceux qui les ont prônées (Ravitch, 2010). Or, on peut faire l'hypothèse que les pratiques pédagogiques de certains pays qui ont accédé aux premiers classements des dernières épreuves PISA ne sont pas celles de la Finlande et que les élèves de ces pays doivent être « très bien entraînés et programmés » à passer des tests... Le plus tragique c'est que l'un de ces pays est celui où le taux de suicide des élèves est le plus élevé au monde... alors que d'autres vivent sous un régime totalitaire répressif...

Si notre analyse est juste, l'on peut anticiper que les pressions sont ou seront très fortes sur le système éducatif finlandais pour qu'il maintienne le niveau de performance des années 2000⁸, et cela, pourra difficilement se réaliser s'il n'y a pas une importante culture du *testing* qui soit mise

⁸ L'accueil de la Ministre de l'éducation des résultats des épreuves PISA 2009 est très révélateur à ce sujet. Tout en se montrant satisfaite des résultats obtenus, elle relève plusieurs signaux inquiétants (*worrying signals*) à l'égard de l'avenir et des mesures correctives pour maintenir la performance du système.
Référence : http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2010/12/pisa_virkkunen.html?lang=en

en place. Si cela se produit, on assistera à la paupérisation croissante de la force historique et du caractère original du système éducatif de la Finlande. Par ailleurs, si la Finlande ne se maintient pas à la tête des classements internationaux, il est à craindre que son système éducatif et ses membres soient dévalorisés tant sur la scène nationale qu'internationale... On réfèrera alors à « *La Belle Epoque* » où l'on avait les « *meilleurs enseignants du monde* » qui « *eux savaient faire* »... Il n'en faut guère plus pour dévaloriser une profession, son recrutement et son développement...

6. Entre vents canadiens *chinook* et *jusant* : une analyse de la situation québécoise

Le *chinook* est un vent des plus hautes montagnes canadiennes. Il est altier, remarquable et remarqué... Il descend des Rocheuses et balaie vigoureusement les Grandes Prairies. Le *jusant* est ce qui reste lorsque la marée haute a disparu et que la terre gagne sur les vagues... Bien des réformes de l'éducation peuvent être l'objet d'une véritable métaphore entre vent dominant et marée retirée. Chose certaine, les réformateurs sont davantage médiatisés que celles et ceux qui réalisent leurs réformes au quotidien, et ces derniers ne sont pas sans s'épuiser lorsqu'ils ont à mettre en œuvre des changements constants et parfois antinomiques.

Ainsi, la dernière grande réforme québécoise de l'éducation date de 1998 et elle s'inscrivait dans une certaine continuité de celles des décennies précédentes (Pelletier, 2001, 2009). À l'analyse comparative, ces réformes et les politiques et pratiques qui en découlent ont plusieurs similitudes avec celles de la Finlande. Elles s'inspiraient, voire s'inscrivaient, dans le mouvement du *school improvement*. Cette orientation est toujours dominante au sein du système éducatif québécois, toutefois celle-ci est de plus en plus marquée par des politiques publiques vers une « gestion axée sur les résultats » qui conduisent à une montée du *school effectiveness* en gestion de l'éducation. Depuis la loi 88 de 2008, tant le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires et les écoles doivent réaliser entre eux des « conventions » qui sont de fait des « contrats de performance » caractérisés par des résultats mesurables (MELS, 2009).

À maints égards, c'est une conception de la gestion de l'éducation, mais aussi de la pratique pédagogique, qui a été importée des États-Unis qui, de façon paradoxale, a le système éducatif le plus coûteux au monde en étant parmi les moins performants aux épreuves internationales. Pour les États-Unis, cette situation est un véritable drame national que l'on cherche à corriger en important des manières de faire et une culture de l'entreprise industrielle. Une orientation qui fut très marquée sous George Bush avec la politique du *No Child Left Behind* (NCLB) de 2002 et qui est poursuivie sous Barak Obama avec celle du *Race to the Top* de janvier 2009. D'ailleurs, des groupes « philanthropiques » de pression conservateurs et ultraconservateurs (*think tanks*) jouent d'importants rôles politiques en la matière (Ravitch, 2010 ; Souyri, 2011).

On pourrait se demander pourquoi certaines politiques d'éducation états-uniennes peuvent avoir autant d'influence au Québec. Bien sûr, il y a la grande proximité géographique et « ce que sont » les États-Unis. Il y a aussi une homogénéisation croissante des politiques d'éducation au sein de pays différents par leur histoire, leur culture et leur contexte. (Dutercq, 2005 ; Maroy, 2006). Homogénéisation à laquelle contribuent les épreuves PISA, PIRLS et autres. Mais, dans le cas du Québec, il y a aussi le peu d'intérêt médiatique et politique qui est accordé aux résultats des élèves québécois aux épreuves internationales. Ici, le Québec est « à l'envers » de la Finlande. On n'a pas le « sens de la Fête » lorsque les résultats pourtant très positifs sont publiés. Ils ne font jamais la « une » des médias. Les éditorialistes et les chroniqueurs d'influence, comme ceux du journal *Le Devoir* ou qui collaborent au journal *Le Monde* questionnent la pertinence et la valeur de ce type d'épreuves (Chouinard, 2011 ; Rioux, 2011, etc.). On trouve même suspects ces résultats alors que mois après mois, année après année, on étale régulièrement les difficultés et les lacunes d'un système éducatif que l'on voudrait encore mieux organisé et améliorant sans cesse la réussite de tous les élèves, et cela, à tous les ordres d'enseignement. Par exemple, on signalera que PISA se concentre sur les élèves de quinze ans,

mais que c'est plus tard dans le cursus scolaire que les élèves sont davantage en déficit de réussite, particulièrement les garçons. Au Québec, contrairement à la Finlande, il n'y a pas, dans le deuxième cycle du secondaire, une orientation « vigoureuse » des élèves vers des voies professionnelles ou techniques. En conséquence, la très grande majorité des élèves se dirige vers les filières de formation générale conduisant aux études supérieures valorisées et le taux d'échec ou d'abandon demeure très élevé. Ainsi, suivant l'OCDE (2006, p.446-448), le taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires en Finlande est de 90% alors qu'il est de 88% au Québec (72% avant l'âge de vingt ans et 16% après vingt ans : MELS, 2010a, p.9). Si ces taux sont supérieurs à ceux des autres pays de l'OCDE (81%), au Québec il constitue une grande source d'inquiétude au moment où toute une génération qui occupe, entre autres, des emplois hautement spécialisés termine sa carrière et que les qualifications de la relève peuvent être jugées insuffisantes.

Par ailleurs, la constance de propos médiatiques négatifs sur le système éducatif québécois contribue à dévaloriser les personnes qui y oeuvrent et l'intérêt d'y faire carrière. Ces propos souvent plus sensationnalismes que fondés contribuent à faire en sorte que les hommes et les femmes politiques, responsables pour un temps passager des dossiers de l'éducation, éprouvent régulièrement des difficultés à bien distinguer les limites du pouvoir politique de celles relevant de l'expertise professionnelle, administrative et pédagogique des personnes oeuvrant en éducation. En conséquence, il n'est pas rare de voir un ministre de l'éducation, fraîchement nommé à ce poste et qui n'a aucune expertise dans le domaine, s'adresser aux médias comme un expert en évaluation des apprentissages ou en pratiques pédagogiques appropriées.

Somme toute, le Québec serait plus vulnérable que la Finlande aux jeux et enjeux du pouvoir politique, notamment parce qu'il a une organisation des programmes et de l'évaluation qui ne relève pas, comme c'est le cas en Finlande, d'une agence ou d'une commission qui est « externe » au ministère de l'Éducation et possède une distanciation et une autonomie conséquentes. On comprendra que par un phénomène de cascade, si au niveau national un ministre se pose en expert pédagogique ou de l'organisation scolaire, des élus régionaux qui sont au conseil d'administration des commissions scolaires puissent adopter un comportement similaire, et cela, au nom de leurs électeurs « alarmés » par certains discours médiatiques. Comme nous l'avons signalé dans un ouvrage récent (Pelletier, 2009), cela suscite des problèmes de gouvernance en éducation dont les tenants et les aboutissants mobilisent d'importantes ressources qui pourraient être mieux utilisées pour le développement de l'éducation.

En guise de conclusion

Les résultats du Québec aux épreuves PISA sont souvent très proches de ceux de la Finlande. Toutefois, dans une perspective comparée Finlande-Québec quelques interrogations émergent.

La Finlande possède une originalité certaine dans l'organisation et la répartition des fonctions et des responsabilités de l'éducation. Ainsi, la création d'une commission externe responsable de l'ensemble des activités de conception, d'élaboration, d'opérationnalisation et d'évaluation du curriculum national constitue un atout majeur dans la capacité du système à évoluer et à s'adapter rapidement aux changements éducatifs. Cela contribue à éviter une politisation excessive de questions éducatives à caractère technique et pédagogique. Cette réalité est souvent le cas au Québec où les hommes et femmes politiques responsables de l'éducation tant au niveau national que local sont souvent interpellés par les médias comme étant des « experts » en éducation.

Toutefois, la réussite fortement médiatisée de la Finlande au PISA n'est pas sans « occulter » d'autres aspects du système éducatif qui sont plus problématiques. Lors d'une étude précédente (Pelletier, 2007), on a observé, entre autres, que la Finlande est – ou sera aux prises sous peu – avec des problèmes majeurs de régulation des flux et de qualifications dans son enseignement post-secondaire. De fait, la réussite remarquée pour les premiers ordres d'enseignement ne peut

que créer des problèmes de « *capacités d'accueil* » dans le post-secondaire, mais aussi, somme toute, dans le secondaire. De plus, suivant le MEF (2006, p.6), les « *capacités d'accueil* » au sein des écoles professionnelles supérieures et des universités seraient hypothéquées par la quasi-absence de cursus de formation de courte durée et une présence accrue des adultes engagés dans un processus de formation tout au long de la vie (54% de la population active). En conséquence, il faudrait attendre parfois de deux à trois ans avant de pouvoir entrer dans une université ou dans une école polytechnique. Cela contribue au désintéressement et au désistement de plusieurs jeunes adultes pour les études post-secondaires. Au Québec, tout étudiant qui a réussi ses études secondaires et collégiales a accès aux études universitaires. Il se peut que cela ne soit pas dans le programme d'études de son premier choix, mais il aura toujours accès à des choix et il ne sera pas « mis en attente » avant de pouvoir débiter ses études universitaires.

En terminant, ce qui distingue probablement le plus la Finlande et le Québec, au regard des épreuves PISA, est l'intérêt accordé aux résultats obtenus. Au Québec *a contrario* de la Finlande, ces derniers ne sont pas des enjeux politiques et médiatiques. A cet effet, on pourrait se demander jusqu'à quel point la centration d'attention sur les épreuves PISA ne laisse-t-elle pas aux seconds plans d'autres défis et enjeux auxquels le système éducatif finlandais est confronté ? Si l'un de ses premiers objectifs est de maintenir la Finlande à la tête du classement aux épreuves PISA, est-ce que le vol du phénix sera au rendez-vous ? Pour combien de renaissances encore ? Et à quel coût ?

Bibliographie

CHOUINARD M.-A. (2011), « PISA 2009 – Source d'inspiration ? », *Le Devoir*, Editorial du 9 juillet 2011.

DUTERCQ Y. (dir.) (2005), *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

HARGREAVES A., GABOR H. & PONT B. (2008), « L'approche de la Finlande en matière de direction systémique », *Améliorer la direction des établissements scolaires*, B. Pont, D. Nusche et D. Hopkins (dir.), volume 2, Études de cas sur la direction des systèmes, Paris, OCDE, p.73-120.

HÖLTTÄ S. & REKITÄ E. (2003), « Pilotage ministériel et réactions des établissements - L'évolution récente du système d'enseignement supérieur finlandais », *Politique et gestion de l'enseignement supérieur*, volume 15, n°1, p.65-80.

JOST R. (2008), « A la découverte de l'école en Finlande », *Activités mathématiques et scientifiques*, n°62, IREM de Strasbourg, p.47-77.

LAFORTUNE L. (2008), « Du tourisme pédagogique en Finlande », *Revue Vie Pédagogique*, Québec, MELS.

LAVAL C. & WEBER L. (dir.) (2002), *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Paris, Editions Nouveaux regards.

MAROY C. (2006), *Ecole, régulation et marché*, Paris, Presses Universitaires de France.

MINISTERE DE L'EDUCATION DE LA FINLANDE (MEF) (2006), *L'éducation, la formation et les sciences de la Finlande*, Finlande.

MINISTERE DE L'EDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUEBEC (MELS) (2010a), *Les indicateurs de l'éducation du Québec*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTERE DE L'EDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUEBEC (MELS) (2010b), *La performance des jeunes en lecture, en mathématiques et en sciences*, Résultats obtenus par les élèves québécois de 15 ans, Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2009, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTERE DE L'EDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009), *La convention de partenariat. Outil d'un nouveau mode de gouvernance. Guide d'implantation*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTERE DE L'EDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUEBEC (MELS) (2007), *La performance des jeunes en sciences, en lecture et en mathématique*. Résultats obtenus par les élèves québécois de 15 ans.

Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2006, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTERE DE L'EDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUEBEC (MELS) (2004), *La performance des jeunes en mathématiques, en lecture, en sciences et en résolution de problèmes*. Résultats obtenus par les élèves québécois de 15 ans. Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2003, Québec, Gouvernement du Québec.

MONS N. & CRAHAY C. (2011), « L'évaluation des performances scolaires des élèves : un instrument d'évaluation des politiques éducatives ? », *Raisons éducatives*, n°1, p.77-98.

OCDE (2009), *Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)*, Paris, OCDE.

OCDE (2007), *Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)*, Paris, OCDE.

OCDE (2006), *Regards sur l'éducation. Les indicateurs 2006*, Paris, OCDE.

OCDE (2005), *Examens territoriaux de l'OCDE – Finlande*, Paris, OCDE.

OCDE (2004), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain. Premiers résultats de PISA 2003*, Paris, OCDE.

PELLETIER G. (dir.) (2009), *La gouvernance en éducation. Régulation et encadrement dans les politiques éducatives*, Bruxelles-Paris, De Boeck.

PELLETIER G. (2007), *Finlande-Québec : regards comparatifs de deux systèmes éducatifs en évolution*, Québec, FQCS-Université de Sherbrooke.

PELLETIER G. (2004), « D'une décennie perdue au grand bond en arrière : décentralisation, privatisation et obligation de résultats au sein des pays en développement », *L'obligation de résultats en éducation*, C. Lessard & C. Meirieu (dir.), Québec, Presses de l'Université Laval, p.89-103.

PELLETIER G. avec BLAIS J.-G. & LAURIER M. (2002), « Regards sur la problématique de la production des indicateurs en éducation », *Mesure et évaluation en éducation*, volume 25, n°3, p.47-69.

PELLETIER G. (2001), « Les Etats généraux sur l'éducation au Québec : processus d'évaluation, de négociations et de décisions politiques », *Evaluer les politiques éducatives. Sens enjeux, pratiques*, L. Demailly (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.65-76.

RAVITCH D. (2010), *The Death and Life of the Great American School System*, Edition 16, New York, Basic Books.

RIOUX C. (2011), « Du bon usage des tests », *Le Devoir*, 9 juillet 2011.

ROBERT P. (2009), *La Finlande : un modèle éducatif pour la France*, 2^e édition, Paris, Editions ESF.

SOUYRI E. (2011), « Les cercles de réflexion (*think tanks*) conservateurs et la réforme éducative aux Etats-Unis », *Education et Sociétés*, n°27, p.117-131.

The best science, the best science in Finnish – and English – or the best Finnish scientists?

David Hoffman, Thomas Babila Sama, Ahmad El-Massri
Mika Raunio & Marjaana Korhonen¹

Résumé

Cet article traite d'une « vérité inconfortable » (un mythe), à propos de la mise en place d'une politique ainsi que des pratiques équitables en matière de gestion du personnel, dans le système éducatif supérieur d'un pays admiré pour l'égalité sociale qui le caractérise. L'étude présente une enquête participative des auteurs, qui se fonde sur leurs expériences collectives et leurs perceptions de l'intérieur d'un système qui est en train de changer rapidement. Les auteurs révèlent un certain nombre d'affirmations et de mécanismes qui ont mené à un abandon du débat sur l'égalité dans les discussions portant sur politiques éducatives. L'ironie de cette situation est que le « miracle finlandais » se fonde sur des valeurs nordiques pour lesquelles l'égalité est centrale. Pour finir, les conséquences de ces dynamiques sont expliquées à partir des efforts constants d'internationalisation du supérieur dans ce contexte et de phénomènes produits par l'immigration qui sont d'une toute autre nature.

1. Is This really (only) Internationalization?

The Finnish education system is admired, from the *outside-looking-in*, around the world. However, the view from *inside-looking-around* quickly reveals several 'uncomfortable truths'. One of the most important deficits is outwardly similar to a feature shared by many higher education systems. Specifically, conceptual imprecision concerning students, faculty, staff, management and stakeholders linked to policy and practice of traditional internationalization (Trondal, Gornitzka & Gulbrandsen, 2003), and a very different set of students, faculty, staff, management and stakeholders spotlighted by international migration and ethnic relations dynamics (Pöyhönen, Hirsiaho, Hoffman, Rynkänen, Sahradyan & Tarnanen, 2011). The fact that the most widely cited international literature on these two distinct bodies of literature is carried out by two groups of scholars, whom seldom refer to each other, has important implications for the relationship between education and society in several countries (Hoffman & Välimaa, 2008). However, in countries like Finland, with virtually no meaningful experience of recent large-scale migration, the consequences of *not understanding* the distinction between traditional short and medium-term internationalization and more complex, long term demographically-driven massification (Trow, 1974) issues linked to equity, aging and migration may result in the unintended reproduction of social stratification quite common outside Finland, but never before experienced inside Finland (Forsander, 2004; Hoffman, 2007; Välimaa & Hoffman, 2007).

In terms of myths, the misrecognition of these distinct, yet related, social dynamics draws attention to the myth that egalitarian social policy has been – and remains – both an important and central goal of education policy in Finland, in general and Finnish higher education, in particular (Kivinen & Kaipainen, 2012; Välimaa, 2001; Välijärvi, 2006). Unfortunately, as the economic competitiveness imperatives of academic capitalism (Slaughter & Cantwell, 2011) have been uncritically adopted by the Finnish Ministry of Education (Kallo, 2009), the social agenda – including what was once a vibrant discussion of equity has stagnated or even reversed in Finnish education (Kivistö & Tirronen, 2012; Nikunen, 2012). As pointed out by Slaughter and Cantwell (HE), higher education policy in both North America and Europe, oriented towards

¹ David Hoffman, Thomas Babila Sama and Ahmad El-Massri: University of Jyväskylä (Finland). Mika Raunio and Marjaana Korhonen: University of Tampere (Finland).

competitiveness imperatives increasingly ignore the public good aspect of the university, as an institution. Because scholars are basically complicit in this market-facing behavior (Marginson, 2006) we increasingly do not notice the casualties of our growing focus on competitiveness at the expense to social justice.

So while visitors to Finland, especially those in search of the illusive reasons underlying our high PISA scores, will be told that equity and high quality teacher training are the reasons for what appears to be a unique education success story (Partanen, 2011) and that this in turn, explains why Finland has been repeatedly selected by Newsweek Magazine as 'The World's Best Place to Live', (Sachs, 2004), the myth of equity is being challenged. The myth can better be explained by looking at growing groups, who do *not* fall within the scope of equity discussions. Specifically, groups linked to international migration dynamics, or those under the umbrella of Finland and the EU's social agenda, in contrast to groups linked to the internationalization of higher education, specifically part of Finland's economic competitiveness agenda. While it is important to emphasize that some individuals – analytically speaking – occupy a place in both policy discussions, our attention here is drawn to groups we have identified in our empirical research in Finnish society, but largely absent from the ranks of university personnel in locations and levels not difficult to isolate (Hoffman, 2007; Raunio & al., 2010).

■ **Why do we do not 'see' this**

The most concrete reason, in Finland, that the above distinction is still ignored or undetected is that organizational capacity in Finnish higher education institutions (HEIs) remains generally undeveloped with respect to complex mobility patterns involving foreign-born university personnel, as well as personnel with a migrant background (Hoffman, 2009; Raunio, Korhonen & Hoffman, 2010; Finnish Ministry of Education, 2008). The first specialized organizational efforts have begun, however, they are aimed at obvious practicalities associated with 'traditional internationalization' (Trondal & al., 2003), specifically short-term, temporary mobility *between* higher education institutions (HEIs); not the host of issues associated with the more complex demographic challenges changing *within* Finnish society in general and Finnish HEIs in particular (Pöyhönen & al., 2011). Alongside these efforts, current statistics that purport to measure or gauge academic mobility – do not get traction on, nor target complex demographic patterns associated with ageing and migration dynamics (Hoffman, 2007). The two most important aspects of this void are firstly, the lack of a predictable, transparent career system for many types of university personnel. Secondly, the relationship between ascriptive or immutable characteristics and career trajectory remains a matter of speculation or personal opinion regarding all explanatory ascriptive variables except gender and age (Hoffman, 2007, 2009). Ascriptive or immutable characteristics are characteristics of a person or group that cannot be changed by individual effort, for example, gender, age, kinship, skin color, national origin, sexual orientation, physical disability and ethnicity (Beck, 1992). The most important relationships systematically ignored in policy, research and university organizational practice include the effects ascriptive characteristics; particularly national / regional origin, mother tongue and visible physical characteristics associated with ethnicity, have on the career trajectory of university personnel (Hoffman, 2007).

The most interesting aspect of problematizing this topic is the contrast between university units in which there is very little, or no, work to be done on these issues; versus units in which there is virtually no awareness regarding problems associated with the way foreign-born personnel are recruited, selected, promoted and retained. In other words, empirically-speaking, while we cannot meaningfully talk about higher education institutions, *per se*, as having good track records on merit-based and equity-based personnel practices, it is very easy to locate units, institutes and distinct groups at the sub-institutional level in Finnish higher education which do. It is as easy to locate other organizational sub-units which would wilt under a conceptually-driven and comprehensive examination of the relationship between merit and equity, regarding personnel policy (Raunio & al., 2010).

In several Finnish universities, the first steps of tenure track positions have been initiated and university boards have proclaimed they are committed – in principal – to implementing the four-stage research career system. However, because widespread *application* of these ideas remains to be seen in many universities, many more interesting questions can be asked about the extent to which HEI management grasps who works for them; and – more importantly – *who does not*. It is quite easy to locate HEI management in Finland who are not aware that there are groups present in Finnish society, but absent from student and faculty ranks (Hoffman, 2007, 2009a, 2011; Raunio & al., 2010).

This article aims at illuminating this literature and practice gap through critical action research (Kemmis, 2006), using methods that focus on voices and issues often missing in policy discussions affecting mobility involving foreign-born personnel in Finnish HEIs.

■ *Why this is important*

The significance of engaging this lack of capacity is that it represents an area in which Finland's most serious competitors – inside and outside Europe – have already established excellence (Kahn & Pavlich, 2001; Laudel, 2005; Marginson & van der Wende, 2007). Because Finnish universities are 'coming from behind' regarding the consistent capacity to recruit, select, promote and retain foreign-born university personnel and personnel with a migrant background, studies of this type are needed to explore, illuminate and contrast tensions between:

- locally-held assumptions about traditional internationalization, the most important forms of mobility connected to university personnel, the nature of academic productivity and competitiveness, and
- emerging phenomena outside the direct experience of many personnel working in Finnish HEIs. Specifically, acculturation and integration by foreign-born university personnel in Finnish society and specific organizational settings (Hoffman, 2007; Hoffman & al., 2009a).

More importantly, the analytical distinction we draw is important because of the retirement of the baby-boom generation, which will soon leave Finland with one of the oldest working-age populations in the EU, alongside projected labor force vacancies which migration cannot account for (Koivukangas, 2003; Salmenhaara, 2009). Despite projected labor force needs, several mobility issues connected with the *recruitment, selection, promotion and retention* of foreign-born university personnel – as well as personnel with a recent migrant background – remain unattended (Hoffman, 2009a, Raunio & al., 2010).

The principal analytical coordinates of possible organizational interventions have been identified in earlier research (Hoffman, 2007; Raunio & al., 2010). In addition, the most problematic challenges of Foreign-born university personnel in Finnish HEIs have also been identified (Hoffman, 2007; Hoffman & Välimaa, 2008; Raunio & Forsander, 2009; Söderqvist, 2005). However, despite recent research findings, there have been very few original efforts based on the potential strengths inherent in Finnish HEIs, as well as challenges linked to complex mobility patterns.

The identification of new challenges does not mean established challenges 'disappear' or become less important. Rather, this topic reflects a complexity HEIs – worldwide – are confronted with in the early 21st century, as societies and their education systems change (Marginson & van der Wende, 2007). The type of practice needed to effectively engage and the mobility of foreign-born university personnel, in a strategic sense – at the level of HEIs – involves extremely specialized knowledge. There are clear ways forward in the knowledge void identified above and there is no reason to re-invent too many conceptual wheels, as several well-known approaches are in use – outside Finland. However, applying these approaches – systematically – inside Finnish HEIs, is an entirely new topic informed by remarkably few perspectives – and even less innovation.

2. Our approach

In this article, we address this literature gap by firstly introducing an interpretive framework that was developed in a mixed-methods study of the relationship between *complex mobility patterns of university personnel* and the *competitiveness of basic units* in Finnish universities (Hoffman & al., 2009b; Raunio & al., 2010).

Secondly the emerging interpretive framework is used to problematize our own position or perspective by focusing on a synthesis of related issues in which the authors have direct experience, extensive empirically-based knowledge or both.

Thirdly, we reflect on the implications of the issues and perspectives raised in this article – as a group. In critical, participative inquiry of this type, individuals sharing circumstances define the most salient features of their experience and their perceptions (Kemmis, 2006; Reason, 1998; Richardson, 1998). Although the differences between us are striking, especially in terms of ascriptive characteristics, our similarities, in terms of organizational position, forms a solid point of departure for critical reflection on career mobility patterns in Finnish higher education. This is especially true when reflecting on career stages and patterns (Baldwin & Blackburn, 1981; Välimaa, 2001), generational lens (Aittola, 2001), the relevance of our specialties in terms of disciplinary cultures, our focus on the research and service missions of the university and the spectrum of our experiences concerning forms of mobility that will become increasingly important in 21st century Finnish education. Using what appears to be – to many – in the Finnish context an unconventional approach is crucial to illuminate the differences between personnel dynamics shared by all university personnel in Finland, and those known only to personnel with a migrant background.

Currently, many higher education actors are seeking to understand, interpret and explain the way in which globalization now manifests *within* a quickly changing Finnish society. We argue that the reason so many policies, programs and attempts to deal with ‘internationalization’, ‘integration’, ‘diversity’ and ‘multiculturalism’ – among others – are so utterly unconvincing, from our perspective – is because change within Finnish society is better be handled by extending equity-based discussions (Malin, 2005) which are much more familiar – and non-stratifying – to new or potentially new members of y(our) society. Posing our introduction question: ‘Is this really (only) internationalization?’ underlines our perception that changes within Finnish society – and her universities – are a part of a transformation that can only be addressed using an evolving discussion within *Finnish society* – that includes all groups who have come before, who are here now and those who may come in the future. We aim at a more nuanced understanding of where *internationalization between countries* leaves off and *transformation within societies* begins.

An international audience, however, will find nothing new, substantively, conceptually, methodologically or empirically speaking in this article. However, the *setting* might be surprising. That this type of social stratification is emerging on the pedestal upon which many have placed Finnish Education should be alarming to many who have hoped for ‘holdouts’ amongst the reproduction of inequities that cuts across the globe, fueled by neoliberal academic capitalism (Currie & Newson, 1998; Marginson, 2006).

■ Position

In terms of the organization, we can be easily situated using seminal work in international comparative higher education, for example disciplinary cultures, career stage and mission (Baldwin & Blackburn, 1981; Becher & Trowler, 2001; Välimaa, 2001). In terms of biography, though, literature that focuses on a *full range* of ascriptive characteristics bearing on academic career patterns involving university personnel are unfamiliar to many in Finnish higher education. In this sense, the question we are interested in is: What types of relationships exist between a scholar’s biography and their trajectory within Finnish education in general and faculty/staff ranks in particular? What implications does this have for society?

■ **Similarities: Familiar territory from familiar perspectives**

All university personnel enter a highly structured set of positions and relationships that exists *prior to their entrance* (Archer, 1995; Bourdieu, 1988). The position of the authors is fairly similar in that four out of five of us are located in the *temporary field of positions* (Välimaa, 2001), we are all closer to the beginning of our career than the end of it and occupied with key transitions. Specifically: A master's level student securing their first degree-related job (El-Massri), Master's-level to Ph.D. completion (Babila Sama & Korhonen), Licentiate to Ph.D. completion (Raunio) and junior to senior-level university research career trajectory (Hoffman). While these similarities might seem to make us appear too similar, the range of the fields of studies we specialize in (international comparative higher education, international migration and ethnic relations, intercultural communication, education, social and public policy, regional innovation studies) is fairly broad. This is important, as our argument is aimed at *application* of our research findings and experience beyond the scope of any single project we have been involved in.

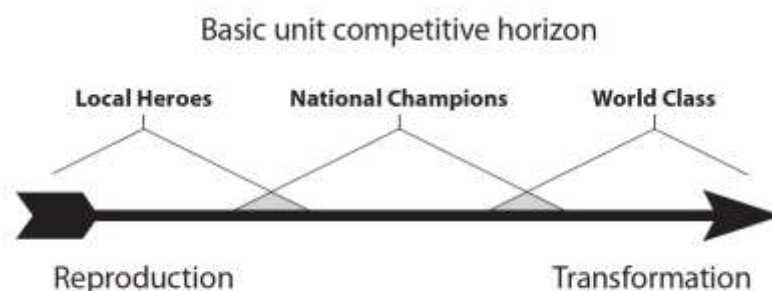
■ **Differences : Do Ascriptive Characteristics Matter ?**

While similar in an organizational sense, the authors bring very different biographies to this article. The authors, four men and one women, come from four different countries on – and between – four continents. The group, unlike many approaching migration-related topics in Finland, is made up of native-born *and* foreign-born university personnel; Citizens by birth, naturalized citizens and permanent residents with no intention of seeking citizenship. Three of the group members have visible physical ascriptive characteristics that immediately distinguish them from the general population in ways that have very particular consequences in Finnish society. In addition, three of the authors were raised in cultures quite distinct from Finnish culture.

3. The Best Sciences, the Best Science in Finnish – and English – or the Best Finnish Scientists?

We turn now to three distinct worldviews that emerged during a multiple case study (Hoffman, 2009a; Hoffman & al., 2011). During the cross-case analysis of this study, *significant differences* were observed in three types of basic units that illuminate the division of labor within Finnish universities. These worldviews – shaped in part by the competitive horizon – is associated with perceptions and patterns of personnel mobility that vary a great deal within different types of basic units (Hoffman & al., 2008a). In addition to differences, *important commonalities*, as well as *key issues and ideas completely missing* from organizational practice were identified. As we have written extensively about the common – and missing – features found in the series of studies leading to this analysis (See Hoffman & al., 2008 and Raunio & al., 2010), we focus here on the distinct types of basic units found in Finnish universities.

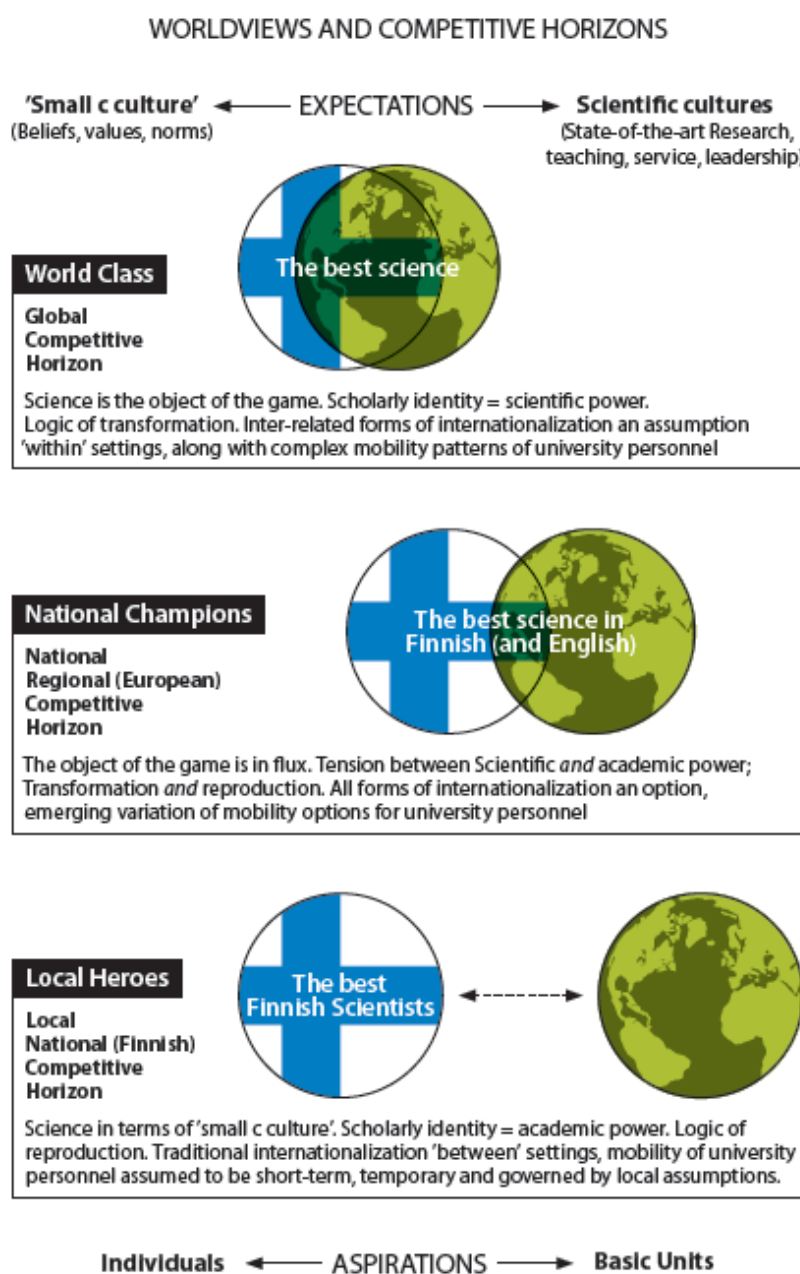
Figure 1 - Basic Unit Competitive Horizon



Bourdieu 1988; Brennan 2002, Hoffman, Välimaa & Huusko 2008

The heuristic device of the competitive horizon draws attention to the most critical resources and processes that different basic units and scholars orientate to, over time (Hoffman & al., 2008a; Välimaa & Hoffman, 2007). An empirical look at these orientations and processes reveals a specific relationship to the state-of-the-art in any discipline, field of study or specialty. The distinctiveness of the competitive horizon is further illuminated with respect to the emphasis on mission combination and the leadership and administration of the three university missions. Conceptually, the competitive horizon illuminates a basic tension between basic units and university personnel who *transform* the state-of-the-art and those who *reproduce* it. The interesting feature of the university – as a social institution – is that both processes are vital, simultaneous, ongoing and in high demand within complex HEIs (Bourdieu, 1988; Brennan, 2002; Hoffman & al., 2011). Below, we briefly describe the three distinct types of basic units, which underpin our argument.

Figure 2 - Basic Unit Wordviews and Competitive Horizons



■ ***The Best Science (World Class Basic Units)***

World class basic units in Finnish universities focused on the *transformation of their discipline, field of study or specialty*, for example, heavily-funded research groups in leading Centers of Excellence. These units are orientated to *scientific power*, a field-specific form of capital identified by Bourdieu (1988). Academics concerned with scientific power are concerned with *the advancement of state-of-the-art knowledge in their discipline*. Relative position in World Class units is governed by the publication of high impact, international refereed, scientific texts, a consistent ability to secure funding from a wide variety of sources and innovative presentations concerning disciplinary developments which can be characterized as breakthroughs (Bourdieu, 1988; Fairweather, 2002). Human resources are recruited to these units – from anywhere they can be located – because of their potential with regard to pushing beyond the state-of-the-art in their discipline. The most salient identity of these highly productive scholars is often that of the scholar – above all else.

■ ***The Best Finnish Scientists (Local Heroes)***

At the opposite end of the spectrum, university personnel who *draw on the state-of-the-art, but take no direct part in the transformation of their discipline or field of study*, for example, university instructors in a regionally orientated campuses in programs that emphasize teaching and who orientate to *academic power*. Academics who act with respect to academic power are focused primarily on the social dynamics that will reproduce *the next generation of academics* in a given faculty, institute, department or basic unit. Relative position in units populated by Local Heroes is governed by the control of a subordinate's time, departmental politics and the control of administrative practice (Bourdieu, 1988). In these teaching-orientated basic units there is a need for the 'pastoral care' (Delamont & Atkinson, 2004) needed to guide large numbers of students through their stay in university, seeing them through their graduation – while making sure the curriculum corresponds to needs identified as important by university stakeholders. National student and stakeholder demand is the primary rationale for these units, which often have a *translational role*, contextualizing local or national events, using state-of-the-art conceptual, methodological and empirical approaches – identified by those at higher competitive horizons. Local Heroes compete, but mainly amongst themselves or with scholars from similar units within Finland. Competition centers on a limited number of positions and predictable supply of students seeking well-defined knowledge to be used in tightly regulated Nordic job markets.

■ ***The Best Science in Finnish – And English (National Champions)***

In between these two extremes, National Champions pursue original research results – while also regularly producing students, although one may be more emphasized than the other. While some unit personnel spend the majority of time on 'pastoral care' of students, there are solid research outcomes alongside instructional programs in high national and sometimes regional demand. In an increasingly competitive higher education environment, research and scholarship is more emphasized than in units populated by Local Heroes. The research profile may rest on areas with long traditions in Finnish higher education, like language-related disciplines, the arts, and the interdisciplinary hard-sciences related to forest products or newer areas of research, like business, information and communication technology and biotechnology, well outside the traditional or instrumental historical scope of interest in Finnish higher education.

National Champions recognize the need to address 'both worlds' available to the scholar – reproduction and transformation. The key difference between National Champions and Local Heroes units is the external funding required to pursue new or novel knowledge and the types of research and publications linked to these. Because the scope of the unit's interest extends beyond mere translation of state-of-the-art findings for local or national consumption, the nature of the unit may attract students or personnel from outside the national scope. The stakes of competition in these units correspond to a wider spectrum of resources and these units are more likely to have topic-based degree programs taught in different languages, particularly English, in

order to compete for students on a wider scale. The likelihood of finding foreign-born university personnel in these units is better than in units populated by Local Heroes, but not as usual in World Class units.

4. Issues and perspectives

In our original Finnish-language study, each author detailed a single set of issues prominent in their experience, research, or both. In this section, a synthesis of these accounts is presented. Our original, individual, accounts addressed the following question: *Keeping in mind the relationship between education and social change in the Finnish context – and based on your experience and perceptions in Finnish society in general and higher education in particular, which issue – or set of related issues – is brought to mind by the heuristic frameworks presented above?*

■ ***Towards an explanation of the lack of organizational capacity in Finnish HEIs regarding foreign-born personnel***

As researchers, we routinely encounter four interlinked obstacles when studying and experiencing the most important forms of mobility concerning university personnel. This especially applies to foreign-born personnel and potential university personnel with a migrant background interested in pursuing a career amongst National Champions and Local Heroes.

The most difficult obstacle is what Komisarof (2009, p. 411) terms a “misguided optimism about the degree of confluence between acculturation strategies.” Komisarof refers to assumptions based on a lack of direct experience of the complexities of the twin demands of long-term acculturation and organizational performance. By lack of experience, Komisarof underlines foreign-born individuals who have *spent too little time in the host environment to accurately gauge the challenges inherent in acculturation*. This is compounded by a lack of experience by host nationals – who, by definition – *cannot know the complexities that acculturation within ‘their’ own society entails*. Komisarof focuses on *psychological acculturation*, specifically, shifts in behaviors, attitudes, values and identities of individuals, in particular, following Berry (1997), in relation to outcome expectations and behavioral consequences towards ethnocultural outgroups. Specifically: *Who is expected to become an ingroup member within a specific organizational setting?* (Komisarof, 2009).

The most interesting finding in Komisarof’s study was that *problematic-based strategies* of acculturation worked better than *conflict-based strategies* and as well as *consensual strategies* regarding acculturation and work performance for both foreign-born and native population participants in his study, conducted in Japan. This study indicated that many consensual strategies – which Komisarof originally hypothesized would lead to better outcomes – are often based on the naivety described above.

Kamisarof’s study has important implications in Finland, particularly with regard to organizational contexts. This is firstly because both Finnish and Japanese societies share the distinctions of being rapidly ageing, culturally homogenous populations projecting severe labor force shortages and hobbled by a lack of capacity regarding the recruitment, selection, promotion and retention of foreign-born personnel in several types of organizations. In addition, essentialist views of ‘foreignness’ are not very difficult to find and are at the root of unconvincing attempts to formulate policy change, in meaningful terms, relevant to demographic realities in both societies (Clarke, 1999; Hoffman, 2007; Komisarof, 2009). Clinging to a static, untenable conflation of national, linguistic, political and cultural identity that applies to the inhabitants of geographic territory in both Finland and Japan has resulted in a lack of conceptual nuance regarding the way in which societal change is *actually occurring*, in empirical terms (Blommaert, 2009; Pöyhönen & al., 2011). Specifically, imprecise conceptualizations of distinct populations – and dynamic combinations of groups of foreign-born citizens, residents and expatriates that routinely elude

vocabulary – up to the present time. Finally, the tension between Finnish culture – as a source of identity – and scientific cultures – which are complementary in some cases, for example in many World Class basic units, but which can be at odds in units populated by National Champions and Local Heroes, fully illuminates the complexity in the organizational context. This is because – at the level of HEI and at system level – all three types of units exist in close proximity to one another, within the same organization, posing major challenges to leadership.

The second major obstacle we face has to do with the normally unquestioned assumption that university career trajectory is not partially explained by a full range of ascriptive characteristics. The *belief* we encounter is that an individual's career path is explained by the merit of one's scholarship, with an partial range of ascriptive characteristics used historically (gender and age), but which arbitrarily and systematically excludes the range that *actually exists in Finnish society*. This tenuous relationship between equity and merit appears (on the surface) tenable in some basic units. However, it is not difficult to locate basic units in which this assumption will *not* withstand conceptual and empirical scrutiny (Hoffman, 2007; Hoffman & al., 2008a; Raunio & al., 2010; Huso, 2000). It even easier to locate groups in Finnish society which have no members in senior faculty positions, *especially* in units we would characterize as National Champions or Local Heroes. What many scholars in these units often fail to notice – or ignore – is that the subject matter of their discipline includes explaining these very patterns, in any type of organization, *especially* education. In the studies we have conducted or participated in, we routinely encounter basic units with no senior personnel – or junior personnel on a viable, recognizable trajectory pointed at senior positions – who are members of large groups of migrants in Finnish society. Of particular concern are individuals from Somalia, ethnic Kurds and from the former Yugoslavia (Hoffman, 2007; Hoffman & Välimaa, 2008; Hoffman, 2009a; Raunio & al., 2010). This is not the same thing as saying there are no persons in these groups qualified to enter the ranks of university personnel. It is saying their presence in university career paths is tenuous, compared to many smaller groups that have found acculturation easier in Finland in general and Finnish education in particular. Because many basic units in Finland still draw the majority of their personnel via closed, internal recruitment processes (Raunio & al., 2010), it comes as no surprise that the abovementioned groups are having difficulties gaining entrance to universities vertically – via entrance examination and subsequent entrance via student ranks – or horizontally – via open labor-market competition between qualified applicants. Because of these structural dynamics, the challenges regarding emerging ethnic stratification are stark. This type of stratification – if no intervention is made – could become generational, if the study and education of a changing Finnish society continues to be uninformed by a full spectrum of its membership.

A third methodological difficulty is obscured by a fourth cultural assumption – about the nature of individualism. Hofstede (1997) asserts that members of individualistic cultures generally believe the life chances of an individual are mainly determined by individuals themselves; as opposed to collectivist cultures, where group dynamics are believed much more likely to influence life chances. The methodological difficulty associated with attributing too much emphasis on the individual efficacy is research practice on social interaction – or the potential of social interaction – that assumes a degree of agency that *may in fact not exist* for individuals in marginalized groups. The methodological hazard linked to overestimating agency and disregarding social structure, is upward or central conflation that is designed into studies, and manifests in data collection and analysis. This approach leaves the thorny empirical realities of stratification undisturbed by problems which are 'invisible' when viewed through a single cultural and methodological lens. Specifically, research questions that are never asked, data that is never collected or analyzed – nothing contentious to discuss (See Archer, 1995).

Our argument then, is firstly that substantive framing of issues bearing on foreign born university personnel starts out grounded in naïve optimism about acculturation in society and organizations, based on the inexperience of Finnish and non-Finnish personnel. Further, emerging stratification cannot be 'seen' because of linked – and erroneous – cultural and methodological assumptions.

Put another way, this means ungrounded 'discussions' of diversity, internationalization, integration, and multiculturalism obscure very alarming empirical trends in many organizations –

especially basic units populated by Local Heroes. This is mainly because *these ideas are engaged without the direct perspective of a growing population of diverse scholars, from many nations and cultures who routinely problematize their long-term acculturation within Finnish society and organizations*. This is particularly true in the field of Education, where senior foreign-born personnel – or personnel with recent migrant origin are conspicuous by their absence, compared to World Class and National Champions units in other fields. More importantly, *this is not the case with our most important competition* – if we raise our gaze above the local and national competitive horizon. Specifically, cutting edge education faculties, departments and research units – around the globe – directly competing with Finnish HEIs for the most talented students, personnel, research funding and the status that accrues to the HEIs who understand these dynamics.

The attractiveness of Finland's Education system – to the people we actually need to impress – concerns a World Class capacity we currently lack on any kind of meaningful scale in key fields. If acculturation and organizational performance are seriously considered in terms of education and social change, the exigent challenge in front of our education system – as a whole – is clear: *How to meet the aspirations of students whose demographics are changing far more rapidly than those in the faculties, departments and research institutes which have fallen short of either anticipating or adequately accounting for this change*. We will not be able to meaningfully engage this challenge until we are informed to a much greater extent by direct experience of university personnel who can problematize what acculturation entails in a rapidly changing Finnish society, including our most important organizations. For the field of education, in particular, this means fundamentally re-examining the way in which personnel are *recruited, selected, promoted and retained* in Finnish university basic units, *especially Education basic units that focus on classroom teacher training*. We focus on teacher education because of the stark *aspirations gap* (Bowden & Doughney, 2010) between youth with an immigrant background, who would like to find a place in Finnish higher education, but do not. This conceptual term is important as it spotlights a well-defined group of individuals, trying to access Finnish higher education, but who are not, when compared to their age cohort. More importantly than the concept itself, is the lack of convincing explanations that have been offered for this gap.

There are very important exceptions to our generalization about a lack of educators knowledgeable about this emerging structural challenge, but this handful of scholars are a drop in the bucket, compared to the need in Finnish classrooms, where the realities of migration dynamics are currently playing out.

The unexplored territory – beyond the argument we pose here – is our lack of organizational capacity, at the level of HEI, regarding the strategic consideration of organizational change with regard to the warrants of the argument advanced here. Specifically: *The best way to approach these dynamics at the level of HEI*. At some point the issues identified in this argument cease to be merely matters for study and become issues for university leadership to engage – or not.

Conclusion

*Internationalization and societal reproduction versus migration and transformation:
A 'both/and' challenge for the leadership of Finnish universities*

As this article goes to press, Finnish higher education institutions are currently undergoing radical reform, in order to conform to a prefabricated OECD 'modernization' agenda (Kallo, 2009). It is possible to argue that the strategic changes made in Finnish education represent 'innovations', however all important aspects of the reforms are already long-established practice in other regions of the world (Hoffman & Välimaa, 2008).

As Blommaert (2009) points out, government reaction to new situations highlights the tendency of society's most important institutions to react to 21st century challenges by attempting to 'raise zombie categories from the dead'. What Beck (1992) meant by zombie category, specifically, is

an idea, for example, like ‘modernization’, that was once quite meaningful in terms of *zeitdiagnose*. What Beck and Blommaert currently underline are the risks we run when framing today’s challenges in terms of the past, rather than reflecting on situated complexity, a task universities, ironically, are well suited for. As the framework presented in this analysis illustrates, however, getting traction on highly situated complexity is *not* the focus of all units in Finnish higher education, actually the opposite is the case. Very few types of basic units are ideally situated to explain the demographically-driven set of circumstances brought into focus by this article.

Linked to our ‘modernization’ agenda is one of the most treasured terms in current policy discussion, *innovation*. Innovation, in and of itself, could be a term fairly used in the ‘modernization of Finland’s higher education system’ – that already culminated in the 20th century, having begun even earlier (Välimaa, 2001). And innovation – as a policy term – is clearly shorthand for a crucial set of human activities, worthy of dedicated ministries in several countries, like Malaysia, Denmark and Spain. And where no ministries exist, supranational policy discussion and national innovation policies underline the idea that innovation is taken quite seriously around the world.

So, as the competitive horizons of the 21st century global higher education challenge the inner workings of a ‘modernizing’ Finnish higher education system (Hoffman & al., 2008a; Välimaa & Hoffman, 2008) it becomes a fair question to ask: *Where are we not particularly innovative?* Considering, the attributes with which Finnish higher education has been described in the past, a focus on areas of ‘non-innovation’ is a more revealing exercise than a focus on the superstars who inhabit World Class basic units around the globe (Laudel, 2005; Shokat & al., 2007).

We are *not* innovative with respect to the way in which ‘outsiders’ become ‘insiders’ within the ranks of university personnel with reference to the general population of Finland and life-long academic trajectories. The perspectives and experiences we highlight – *from inside the system* – illuminate problems not only with the current substantive, conceptual, methodological, empirical and practical problems with our ‘non-approach’ to human resources in the university. But, more fundamentally, our perspective underlines a generational challenge, particularly regarding the way in which young students enter – or not – upper secondary school and the fragile transition to firstly, higher education, which remains the most important *de facto* route to the ranks of the HEI personnel in focus. The second stage – from Master’s-level student to the ranks of university personnel – for students of recent immigrant origin, as well as transitions beyond that, are completely ‘off the radar’ of our non-innovative personnel practices (Hoffman & al. 2009a).

The main reason for non-innovation in the area we’re focusing on is that the current changes in Finnish higher education involve a centralization of decision-making and power amongst those who have not detected the ‘virtual vanishing act’ of the central discussion of equity, on which Finnish – along with all Nordic social democracies – higher education rests (Hoffman, Välimaa, Saarinen, Söderqvist, Raunio & Korhonen, 2011). Pay for performance, total cost management systems, management-by-results and changes to the legal status of universities – and university employees – sheds no light on the perspectives and issues raised in this chapter, no doubt on those areas where innovation is *not* taking place. At present time, the new system calls into question the collective agency of *any* group.

What remains unchanged, as we argue, in our introduction is recapped by the Finnish Ministry of Labor: “*For Finland the year 2010 will be an unprecedented turning point in terms of population, as the number of people of working age will begin to fall. The reason for this development is the ageing of the post-war baby boom generation... the demographic changes will mean that in the years 2010-2025 the population aged between 15 and 64 will decrease by 265,000... During the same period, the number of those in the prime of working life, between 20 and 49 years old, will fall by 80,000, or 5000 a year. The number of children born is still declining, as the age groups of childbearing age are smaller... the number of over 65 year olds in the population will increase from about 870,000 in 2006 by half a million to 1,370,000 in 2025.*” (Finnish Ministry of Labour, 2007)

The most interesting feature of this analysis is that coping with the increasing *dependency ratio*. The dependency ratio refers to the number of persons in the labor force – *dramatically shrinking* – needed to support the number of people outside the labor force – *dramatically growing*. While the Ministry of Labor's analysis assumes migrants will stay in Finland – because of assumed 'non-discrimination' and 'innovative personnel policy' (detailed elsewhere in their analysis) – there is nothing in our experience or research that empirically justifies this naivety. And it is important to note this is a policy document designed to account for all occupational sectors, not just higher education.

The prerequisite of higher education's potential contribution to society, as a whole, depends on the analytical clarity with which we perceive our situation: As a HEIs in society. There is no other institution to which the critical, analytical capacity of HEIs can be delegated. When significant events occur, the general public, media, policy makers and several types of institutional actors routinely come knocking on our doors for explanations and analysis qualitatively distinct from 'common sense', media reporting, commercial agendas or political framing. HEIs, on the other hand, have no one to 'ask'.

No data from any study we have ever conducted, nor our experience within the system supports the assumptions in the Ministry of Labour's analysis within many types of higher education settings that are – analytically speaking – quite easy to locate. How to engage this set of circumstances goes far beyond the scope of what is now practiced in internationalization units or by persons whose duties focus on what has been assumed to fall under the umbrella of traditional 'internationalization'. This is because – as the numbers from the Ministry of Labour clearly indicate – this is a story of migration and societal transformation, not simple, traditional internationalization and reproduction. And until Finnish HEIs develop a capacity to not only *understand and explain* who works for them, doing what and under what conditions, *who does not* and *act* on this knowledge, the higher education system will be unable to fully contribute to the otherwise interesting policy targets talked about in Ministerial-level documents (Finnish Ministry of Labour, 2007; Finnish Ministry of Education, 2008), i.e. *society*, in a manner that is routine amongst HEIs located in our most potent competitors. Specifically, by drawing on and including *all groups present in Finnish society* to think about, problematize – and act on – the demographically challenging situation we now face. This will not be possible if equity fades to the status of myth inside the 'brain' of Finland's knowledge-driven economy.

Bibliography

ACADEMY OF FINLAND (2011), *Getting ahead in Research*, Helsinki, Academy of Finland.

AITTOLA H. (2001), "Academic Life and the Pressure of Massification", *Finnish Higher Education in Transition: Perspectives on Massification and Globalisation*, J. Välimaa (Ed.), Jyväskylä: Institute for Educational Research, p.111-138.

ARCHER M. (1995), *Realist Social Theory: The Morphogentic Approach*, Cambridge, Cambridge University Press.

BALDWIN R. & BLACKBURN R. (1981), "The Academic Career as a Developmental Process: Implications for Higher Education". *The Journal Of Higher Education*, vol.52 n°6, p.598-614.

BECHER T. & KOGAN M. (1992), *Process and Structure in Higher Education*, London, Routledge.

BECHER T. & TROWLER P. (2001), *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines*, Buckingham, Open University Press.

BECK U. (1992), *Risk Society: Towards a New Modernity*, London, Sage.

BERRY J.W. & SAM D.L. (1997), "Acculturation and adaptation", *Handbook of cross-cultural psychology*, J.W. Berry, Y.H. Poortinga & J. Pandey (Ed.), Boston, Allyn & Bacon, p.291-326.

BIRD J. (1996), *Black students in higher education: Rhetorics and realities*, Buckingham, Open university press.

- BLOMMAERT J. (2009), The role of language in determining identity. (Presentation). Language and identity: Immigrant's linguistic rights in authority processes, 19 Nov. 2009.
- BOWDEN M. & DOUGHNEY J. (2010), "Socio-economic status, cultural diversity and the aspirations of secondary students in the Western Suburbs of Melbourne, Australia", *Higher Education*, vol.59 n°1, p.115-129.
- BOURDIEU P. (1988), *Homo academicus*, Cambridge, Polity Press.
- BRENNAN J. (2002), "Transformation or Reproduction?", *Higher Education in a Globalising World*, J. Enders & O. Fulton (Ed.), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, p.73-86.
- CASTELLANOS J. & JONES L. (Ed.) (2003), *The majority in the minority: Expanding the representation of Latina/o faculty, administrators and students in higher education*, Sterling, VA, USA, Stylus Publishing.
- CLARKE K. (1999), *Breaking the bounds of bifurcation: The challenge of multiculturalism in Finnish vocational social care education*, Tampere, Tampere University Publications.
- CRESWELL J. (2002), *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*, Thousand Oaks, Sage.
- CURRIE J. & NEWSON J. (Ed.) (1998), *Universities and globalization: Critical perspectives*, Thousand Oaks, Sage.
- DELAMONT S. & ATKINSON P. (2004), *Successful Research Careers*, Berkshire, Open University Press.
- ENDERS J. (2001), "Between State Control and Academic Capitalism: A Comparative Perspective on Academic Staff in Europe", *Academic staff in Europe: changing contexts and conditions*, J. Enders. (Ed.), Westport, Greenwood Press, p.1-23.
- FAIRWEATHER J. (2002), "The Mythologies of Faculty Productivity", *Journal of Higher Education*, vol.73 n°1, p.26-48.
- FINNISH MINISTRY OF EDUCATION (2008), *Strategy for the Internationalisation of Higher Education Institutions in Finland 2009-2015*, Helsinki, Finnish Ministry of Education Publications.
- FINNISH MINISTRY OF LABOUR (2007), Työvoima 2025 (English Summary) *Labour Force 2025. Full employment, high productivity and good jobs will provide the foundation for well being as the working age population diminishes*.
- FORSANDER A. (2004), "Social Capital in the Context of Immigration and Diversity: Economic Participation in the Nordic Welfare States", *Journal of International Migration and Integration*, vol.5 n°2, p.207-227.
- HOFFMAN D., VÄLIMAA J., SAARINEN T., SÖDERQVIST M., RAUNIO M. & KORHONEN M. (2011), "The International Sole™ of Finnish Higher Education: A Virtual Vanishing Act", *The International Journal of Cyber Ethics in Education*, vol.1 n°2.
- HOFFMAN D. (2011 - March), *Approaches to acculturation in my unit: Consensus, problems or conflict?* Invited presentation of research: State-of-the-art. University of Jyväskylä Development Group for International Staff Services.
- HOFFMAN D., RAUNIO M., KORHONEN M. (2011), "Finnish Universities: Car dealerships, churches or cultural institutions?" *Public Vices, Private Virtues? Assessing the Effects of Marketization in Higher Education*, P. Teixeira & D. Dill (Ed.), Rotterdam, Sense Publications, p.273-296.
- HOFFMAN D. (2009a), *Policy analysis of 'Academic visitor' initiative at University of Jyväskylä*, Made at request of Central Administration (Personnel, Internationalization and Research & Innovation units.)
- HOFFMAN D. (2009b), *Relationships between the Internationalization of Higher Education, Competitive Horizons, the Mobility of University Personnel and Migration*, Invited Seminar of Multiple Case Study Results at the Center for Social Stratification and Inequality, Tokoku University, Japan.
- HOFFMAN D. (2007), *The Career Potential of Migrant Scholars in Finnish Higher Education: Emerging Perspectives and Dynamics*. Doctoral Dissertation, Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, n°318, Jyväskylä, Jyväskylä University Press.

- HOFFMAN D., VALIMAA J. & HUUSKO M. (2008), "The Bologna process in academic basic units: Finnish universities and competitive horizons", *Cultural Perspectives on Higher Education*, J. Välimaa & O-H Ylijoki (Ed.), Amsterdam, Springer, p.221-237.
- HOFFMAN D. & VÄLIMAA J. (2008), *Internationalization and Finnish Higher Education: Challenges, Hurdles and Possibilities. Issues Paper*. Commissioned by Finnish Ministry of Education to support development of national strategic internationalization working group.
- HOFSTEDE G. (1997), *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, McGraw-Hill, New York.
- HORTA H., VELOSO F.M. & GREDEAGA R. (2010), "Navel gazing: Academic inbreeding and scientific productivity", *Management Science*, vol.56 n°3, p.1-16.
- HOWARD-HAMILTON M., MORELON-QUAINOO C., JOHNSON S., WINKLE-WAGNER R. & SANTIAGUE L. (2009), *Standing on the outside, looking in*, Sterling, VA, USA, Stylus Publishing.
- HUSU L. (2000), "Gender Discrimination in the Promised Land of Gender Equality", *Higher Education in Europe*, vol.25 n°2, p.221-228.
- JAAKKOLA M. (2005), *The Attitudes of Finns Towards Immigrants in 1987-2003*, Labor Policy Studies 286, Finnish Ministry of Labour, Helsinki (English Summary).
- KAHN S. & PAVLICH D. (2001), *Academic freedom and the inclusive university*, Vancouver, UBC press.
- KALLO J. (2009), *OECD Education Policy: A Comparative and historical study focusing on the thematic reviews of tertiary education*, Jyväskylä, Finnish Educational Research Association.
- KEMMIS S. (2006), "Participatory action research and the public sphere", *Educational Action Research*, vol.14 n°4, p.459-476.
- KIVINEN O. & KAIPAINEN P. (2012), "Some research threads in sociology of education in Finland", *Higher education research in Finland: Emerging structures and contemporary issues*, S. Ahola and D. Hoffman (Ed.), Jyväskylä, Finland, University of Jyväskylä Press, p.49-68.
- KIVISTÖ J. & TIRRONEN J. (2012), "New elitism in universal higher education: The building process, policy and the idea of Aalto University", *Higher education research in Finland: Emerging structures and contemporary issues*, S. Ahola and D. Hoffman (Ed.), Jyväskylä, Finland, University of Jyväskylä Press, p.69-88.
- KOIVUKANGAS O. (2003), *Finland, Russia, and The European Union - The Challenges Of Migration Movements*, Research Paper, AEMI Conference. Lisbon.
- KOMISAROF A. (2009), "Testing a Modified Interactive Acculturation Model in Japan: American-Japanese Coworker Relations", *International Journal of Intercultural Relations*, vol.33 (2009), p.399-418.
- LAUDEL G. (2005), "Migration Currents Among the Scientific Elite", *Minerva*, vol.43, p.377-395.
- LI G. & BECKETT G. (Ed.) (2006), *"Strangers" of the academy: Asian women scholars in higher education*, Sterling, VA, USA, Stylus press.
- MALIN A. (2005), *School Differences and Inequities in Educational Outcomes*, Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- MARGINSON S. (2006), "Putting 'public' back into the public university", Thesis, vol.11 n°84, p.44-59.
- MARGINSON S. & VAN DER WENDE M. (2007), *Globalisation and Higher Education*, OECD, Education Working Paper N°8.
- MUSSELIN C. (2004), "Towards a European Labour Market? Some Lessons drawn from Empirical Studies on Academic Mobility", *Higher Education*, vol.48, p.55-78.
- NIKUNEN M. (2012), "Precarious work at the 'entrepreneurial university': Adaptation versus 'abandon ship'", *Higher education research in Finland: Emerging structures and contemporary issues*, S. Ahola and D. Hoffman (Ed.), Jyväskylä, Finland, University of Jyväskylä Press, p.271-290.
- PARTANEN A. (2011 - December), What Americans Keep Ignoring About Finland's School Success. *The Atlantic*, December online edition. <http://www.theatlantic.com/national/archive/2011/12/what-americans-keep-ignoring-about-finlands-school-success/250564/>

PÖYHÖNEN S., HIRSHIAHO A., HOFFMAN D., RYNKÄNEN T., SAHRADYAN S. & TARNANEN M. (2011), Interpretations of Integration: Shifting Stakeholder Perspectives to Finnish Integration Policies? Research Paper presented at Migrant labour: Contested integration, prospects for citizenship. Ljubljana, Slovenia, September 15-16, 2011

RAUNIO M., KORHONEN M. & HOFFMAN D. (2010), *Kannattaako kansainvälistyä? Suomen yliopistot kansainvälisinä akateemisina ympäristöinä. Loppuraportti.* [Is internationalization worth it? Finnish universities as international working environments. Final report.] *Työraportteja 7/2010. Tieteen-, teknologian- ja innovaatiotutkimuksen yksikkö, Yhteiskuntatutkimuksen instituutti, Tampereen yliopisto.* (Science, Technology and Innovation Research Unit, Institute for Social Research, University of Tampere.)

RAUNIO M. & FORSANDER A. (2009), *The Welfare State in Competition for Global Talent*, Frankfurt, Peter Lang.

REASON P. (1998), "Three Approaches to Participative Inquiry", *Strategies of Qualitative Inquiry*, N. Denzin & Y. Lincoln (Ed.), Thousand Oaks, Sage, p.261-291.

RICHARDSON L. (1998), "Writing: A Method of Inquiry". *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, N. Denzin & Y. Lincoln (Ed.), Thousand Oaks, Sage, p.345-371.

SACHS J. (2004), The World's Best Countries, *Newsweek Magazine*, CXLIV, p.28-29.

SALMENHAARA P. (2009), "The declining percentage of the working-age population in the advanced economies, 2005-2050, by country, year, and age group", *Aktuellt Om Migration*, vol.0 n°5.

SHOKAT & al. (2007), Elite Scientists and the Global Brain Drain. Research Paper. World Universities Conference. Shanghai.

SLAUGHTER S. & CANTWELL B. (2011), "Transatlantic moves to the market: the United States and the European Union", *Higher Education*.

SÖDERQVIST M. (2005), *Ulkomaalaiset työnantajan silmin* (Foreigners through the eyes of employers), Helsinki, Edita.

TIERNEY W. & DILLEY P. (2002), "Interviewing in Education", *Handbook of Interview Research*, J. Gubrium & J. Holstein (Ed.), Sage, Thousand Oaks, p.453-472.

THOMPSON G. & LOQUE A. (2005), Exposing the "culture of arrogance" in the academy: A blueprint for increasing black faculty satisfaction in higher education. Stylus press: Sterling, VA, USA.

TRONDAL J., GORNITZKA A. & GULBRANDSEN M. (2003), "Conceptual Lens", *Internationalisation of Research and Higher Education*, Å. Gornitzka, M. Gulbrandsen & J. Trondal (Ed.), Oslo, Norwegian Institute for Studies in Research and Higher Education, p.16-35.

TROW M. (1974), "Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education", *Policies for Higher Education: General Report on the Conference on Future Structures of Post-Secondary Education*, Paris, OECD, p.55-101.

VÄLIMAA J. & HOFFMAN D. (2007), "The future of Finnish higher education challenged by global competitive horizons", *Prospects of Higher Education: Globalization, Market Competition, Public Goods and the Future of the University*, S. Marginson (Ed.), Rotterdam, Sense Publishers, p.185-200.

VÄLIJÄRVI J. (2006 - May), The PISA Miracle of Finland. Keynote address. Helia International May Days. Helsinki, 4-5 May 2006.

VÄLIMAA J. (2001), "The changing nature of academic employment in Finnish higher education", *Academic staff in Europe: Changing contexts and conditions*, J. Enders (Ed.), Westport, Greenwood Press, p.67-90.

YLIJOKI O. (2003), "Entangled in academic capitalism? A case study on changing ideals and practices of university research", *Higher Education*, vol.45 n°3, p.307-335.

Multicultural education as policy and praxis in Finland: Heading in a problematic direction ?

Gunilla Holm & Jan-Erik Mansikka¹

Résumé

Dans cet article, nous nous penchons sur la mise en place d'une éducation multiculturelle sur le terrain et dans les textes officiels, en Finlande. Bien que l'immigration augmente chaque année, elle demeure bien moindre en comparaison à d'autres pays européens. Mais on parle beaucoup du multiculturalisme dans la société finlandaise comme dans les médias. Les programmes éducatifs officiels l'intègrent également et ce de manière quasi systématique. Toutefois de nombreux chercheurs affirment que les enseignants ne sont pas toujours bien préparés pour faire face à la diversité dans la classe. Dans notre contribution, nous confrontons les lois et les textes officiels en relation avec le multiculturalisme en pratiques dans l'éducation finlandaise, à partir notamment d'expériences d'enseignants stagiaires et des points de vue d'enseignants à propos du multiculturalisme. Nous suggérons à la fin de l'article que l'éducation finlandaise devrait pouvoir proposer davantage d'espaces de négociations et de rencontres pour promouvoir le dialogue interculturel.

Immigration is still a fairly new phenomenon in Finland. Immigration is also still of a very small scale compared to other European countries. Since it is a new phenomenon it is discussed much at all levels of society. In education some teachers are struggling with ethnically and linguistically diverse classrooms. The teacher education does not seem to always prepare teachers for teaching in culturally diverse classroom. Interestingly many argue that despite the unpreparedness at the practical level Finland has laws and a national curriculum that can be interpreted as very supportive of a multicultural education (Holm & Londen, 2010; Saukkonen, 2010). We are interested in exploring how supportive these laws and policies are and how they are played out in practice.

In this article we focus on the relationship between, on the one hand, laws and official documents regarding issues concerning multicultural education and, on the other hand, discriminatory practices, students' experiences of as well as pre-service and practicing teachers' conceptions about multicultural education in Finland. We lean on a discourse analysis of the rhetorical policy level including the national curriculum. This analysis is compared to empirical findings about students' experiences regarding multicultural and social justice issues as well as with practicing teachers' awareness and knowledge about multicultural issues in classroom settings.

1. The importance of multicultural education

Multicultural education in this context refers to a more critical multicultural education perspective focused on social justice, discrimination and structural changes as well as the infusion of cultural diversity issues in education (Sleeter & Grant, 2006; Ladson-Billings, 2004; Sleeter & Bernal, 2004). At the bottom of the realm of multicultural education is a philosophical dimension of encountering otherness, the relationship between the Self and Other, or with Us and Others. A problematization of this relationship is visible in postcolonial tradition, trying to formulate a theoretical perspective about how our understanding of differences and otherness is not a part of

¹Gunilla Holm, professeure, Institute of Behavioural Sciences, University of Helsinki (Finland); Jan-Erik Mansikka, maître de conférences, Institute of Behavioural Sciences, University of Helsinki (Finland).

the natural order but rather a social construction. An important area of focus of this tradition is the sensitiveness to every form of social mechanisms that, in our own society, maintain and create differences and otherness (cf. Hall, 1999; Balibar, 2004).

Such a position claims, furthermore that subjects are constituted through the repression of the “Other”. It holds that we are always embedded in particular interpretative systems that, more or less, silently repress radical differences by not taking into account views that stand in contradiction to our own conceptions. As Popkewitz (2008) has argued, even the notion of cosmopolitanism can be seen reflecting a certain cultural ideology with a particular emancipation narrative that both includes and excludes. This implies that pondering what a cosmopolitan attitude in education might entail today, one also has to consider the limits of one’s own perspective. We have argued elsewhere that cosmopolitanism in education requires a pedagogy of suspension: openness towards exceptional situations as well as openness for re-reading one’s own cultural narrative (see Mansikka & Holm, 2011a).

It is possible to see translation from one language to another both as a metaphor and a real mechanism for recognition and mutual understanding – for ‘gifting’ oneself to the other – but translation is also always embedded in power relations. Just as language exists only in a plurality of languages, so humanity exists only in a plurality of cultures. There is no neutral translation from one language to another. All translation is immediately an interpretation. We must therefore also accept the polysemy at the bounds of every translation, openness towards potential new meanings opening up. This usually requires the art of compromise: to agree to work things out, suspend the difference of opinion, without judging difference by one test only (Scott-Baumann, 2010). We hold that this metaphor of translation is important for education – especially in the modern society permeated by globalization and plurality.

At the heart of multicultural education is thus a question of encountering others – within a plurality of views and values. This brings up another point to be made: We cannot look at questions concerning social justice and equality without looking at the institutions that mediate these values. The heart of the question is thus very much a matter of how the values of education are implemented in a productive way in our educational institutions. Paul Ricoeur has stressed the importance of interpersonal and institutional mediation in talking about development of human capacities. In an important sense politics is setting the stage for the achievement of human potentialities, or “without institutional mediation, individuals are only the initial drafts of human persons”. Their belonging to a political body is necessary for their flourishing as human beings (Ricoeur, 2000, p.10). Institutions and our public sphere mediate the way we encounter others.

2. The Finnish context in the light of multicultural education

The school system as well as the entire societal structure in Finland is based on the principles of equality and equity. This emphasis can also be seen in practice since the comprehensive school (grades 1-9) is entirely free of charge with free school meals, books, health care and school transportation. Especially students with special needs are provided with a variety of support already in early childhood education (Sahlberg, 2009) which contributes to that 99,7% of all children complete their basic education (National Board of Education, 2009). The school system is decentralized and nearly all children go to public schools since there are only a few private schools in Finland. The comprehensive school is not tracked and therefore there is no special education for the gifted. All students are expected to meet the standards of the comprehensive school.

The underlying values of equity and equality in Finland are said to lead to very small differences between schools. In other words the quality of education should be independent of where the students live. Schools should provide maximum opportunities for all students independent of socio-economic background (Darling-Hammond, 2009) or in fact school should compensate for

socio-economic differences and thereby eliminate the achievement gap between social classes. In fact, socio-economic class, ethnicity, gender and language are not crucial factors for overall school success but do have important consequences for some groups.

When migration to Finland started to grow in the 1980s there was already a tradition of minority rights. For example, Finland is a bilingual country with two parallel school systems in Finnish and Swedish. Finland also has two national churches (Lutheran and Russian Orthodox) as well as rights for the Sami indigenous group.

The number of immigrants has been small in Finland compared to many other European countries. It is not until very recently that migration was raised as a major political topic, i.e. in the government election in spring 2011. One party, *perussuomalaiset* (True Finns or the Finns today), increased their support in a very short time backed up by their main political message, which was to promote *Finnishness* and oppose migration. This has brought forth a much more deep-sited discussion on issues concerning multiculturalism and migration. It also brought forth something else. A great number of people in Finland who dislike cultural pluralism and modern globalized development became much more visible, participating in the political sphere. It also polarized the discussion about multiculturalism into a tension of *pro et contra*.

3. Multicultural education in Finland at the policy level

Since 1970's, the goal of internationalism and more recently multiculturalism has in one way or another been expressed in the national curricula of education. It is, however, only in recent years that a more systematic implementation of this area has been given priority. Today, the laws and policy documents in Finland are supportive of equality and equity in Finnish schools (Holm & Londen, 2010). In the constitutional law it states specifically that people cannot be treated differently based on sex, age, origin, language, religion, conviction, disability or based on another reason connected to the person (Constitution 731/1999 6 §). The law about equal treatment forbids in addition to the above discrimination based on "age, ethnicity or national origin, nationality, health... (and) sexual orientation" (Non-Discrimination Act 21/2004 6 §).

The core values providing the foundation for the national curriculum, include among other things multiculturalism, equality, human rights and democracy.

"The underlying values of basic education are human rights, equality, democracy, natural diversity, preservation of environmental viability, and the endorsement of multiculturalism. Basic education promotes responsibility, a sense of community, and respect for the rights and freedoms of the individual. The basis of instruction is Finnish culture, which has developed in interaction with indigenous, Nordic, and European cultures. In the instruction, special national and local attributes, the national languages, the two national churches, the Sámi as an indigenous people and national minorities must be taken into consideration. The instruction must also take into account the diversification of Finnish culture through the arrival of people from other cultures. The instruction helps to support the formation of the pupil's own cultural identity, and his or her part in Finnish society and a globalizing world. The instruction also helps to promote tolerance and intercultural understanding [...]. In the instruction, the diversity of learners is taken into consideration, and gender equality is promoted by giving girls and boys the ability to act on the basis of equal rights and responsibilities in society, working life, and family life. In basic education, instruction is nondenominational and politically neutral [...]. Basic education must also support each pupil's linguistic and cultural identity and the development of his or her mother tongue [...]. In order to ensure social continuity and build the future, basic education assumes the task of transferring cultural tradition from one generation to the next [...]. It is also the mission of basic education to create new culture" (Finnish National Board of Education 2004, section 2.1. and section 2.2.).

The national curriculum as shown through this excerpt is progressive from the standpoint of multicultural education. Various languages, minority groups, the indigenous population, gender and religion should all be part of the instruction which should also promote intercultural understanding and support students in their identity development. Hence, it pays attention to the individual and minority groups but also to the community. The national curriculum provides the value foundation and guidelines for schools, teachers and the instruction. It provides guidelines for what should be learnt in each grade but it is up to the teachers how they teach and assess the students. There are no standardized tests in the comprehensive school.

The national curriculum is very supportive of students with immigrant background. The instruction should take into account the students' background, reasons for immigration, duration in the country, language skills, etc. They should receive instruction in Finnish or Swedish as their second language and the schools can also offer mother tongue instruction for students with immigrant background. Students should be supported in becoming active participants not only in the Finnish language and cultural community but also in their mother tongue language and cultural community. However, the national curriculum does not provide specific guidelines for how these goals should be implemented in school. Furthermore the municipalities can receive extra funding for providing mother tongue instruction but are not mandated to offer mother tongue instruction for students with immigrant background.

Religion is taught in Finnish schools as a subject. Most of the students (93%) take the Evangelical Lutheran instruction (Statistics Finland, 2011), but if there are three students of another registered denomination, the school district has to provide them with instruction in their own religion. According to the national curriculum the aim is to strengthen students' religious identities by offering instruction in their own religion (National Core Curriculum for Basic education, 2004).

The constitution provides for a parallel but separate school system for the Swedish-speaking students because the country is bilingual. There are only minor differences between the two school systems, but the Swedish schools have, for example, their own university level teacher education and school materials. The curriculum is also very supportive of the Roma and according to the law (Constitution 731/1999, 17 §) the Roma have a right to their own language as well as to develop and maintain their own culture. The national curriculum states that "the instruction must promote knowledge of the Romany pupils' own history and language, as well as an awareness of Romanies as one of the important minorities in Europe and the entire world" (section 6.2). For the indigenous Saami students "the school must provide the pupils with conditions conducive to developing healthy self-esteem so that they will be able to preserve a Saami identity without being absorbed into the main population" (section 6.1). Saami students living in the Saami home regions can receive their education in one of the three Saami languages or receive Saami mother tongue instruction.

An interesting aspect of the national curriculum is however that the bilingual Swedish-Finnish speaking students are not included in the parts discussing multilingualism and multiculturalism even though a large proportion of them are clearly bilingual and bicultural. The Saami and the Roma are not either included in the discussion about multicultural education and bilingualism. This omission creates a border or a chasm between the existing minority groups and the more newly arrived students with immigrant background.

Overall there is much support in the laws and policies for students with migrant and minority background in education. From a distance all students are treated equally well, but we want to explore how the policies compare to the practice.

4. Challenges to the Finnish school as a school with a multicultural curriculum

Since 2001 Finland has been known for doing well in the PISA evaluations in literacy, mathematics and natural sciences (Hautamäki & al., 2008). In 2009 Finland was second best among the OECD countries in both literacy and mathematics and best in natural sciences (Sulkunen & al., 2010). Hence, it is clear that Finnish students continue to be very knowledgeable in many ways. However, all students in Finland do not do equally well. Even if immigrant students do better than immigrant students in other countries they still do less well than ethnic Finnish students (Hautamäki et al., 2006). With increasing immigration today it will be a major challenge for Finland to maintain their PISA performance unless new and practicing teachers quickly learn to work well with immigrant students and not view them as an extra burden. In this context we point to five areas, closely related to multicultural education, that tend to be glossed over in the discussion about Finland and PISA. We will examine (a) teachers' and pre-service teachers' attitudes towards cultural diversity, (b) existing socio-cultural differences in schools, (c) education of traditional minorities, (d) discrimination and social exclusion, and (e) religion and plurality.

■ *Teachers' and pre-service teachers' attitudes towards cultural diversity*

There are some empirical studies about how teachers and pre-service teachers in Finland relate to multicultural issues in education. On a general level, teachers in Finland are well educated with Master's degrees, but little preparation is done for working with changing and challenging socio-cultural issues. Over all, teachers tend to think that it is challenging and difficult to teach students of different ethnic backgrounds (Talib, 2005). Teachers tend to be reluctant to change their own ways of teaching even if the classroom composition changes. The fact that students can get home language instruction as well as instruction in their own religion take care of the multicultural education aspects according to the teachers (Soilamo, 2008). This view was also supported in a study by Mansikka and Holm (2011b) where practicing teachers were supportive of multicultural education at a rhetorical level but unwilling to change their own teaching. In addition teachers adopted a colorblind approach, which contributes to the unwillingness of schools to deal with racism, and discrimination.

In a study made by Jokisalo, Kukkonen and Simola (2009) about the pre-service teachers' (N=197) conceptions about multicultural issues shows that the majority of the teachers in the eastern regions of Finland have little experience with students with international background. The majority of the students nevertheless think there should be more issues related to multiculturalism present in their studies. Regarding what multicultural education is about, the majority also held going into the "characters of different cultures" as topical, something the researchers saw as problematic and one-dimensional. The topic of racism was not particularly relevant, but here was a noticeable gender difference – the female students were, at large, much more willing to explore the themes of multiculturalism and racism than the males.

In another ongoing study of 5th year Master level teacher education students we found that there is a lot of ignorance and misconceptions regarding multicultural education. Primary school pre-service teachers were somewhat knowledgeable about the impact a culturally diverse classroom might have on their own teaching. Secondary and upper-secondary pre-service teachers were ignorant about the concept multicultural education and were unaware of how aspects such as ethnicity, social class and gender might matter in teaching and learning. Hence, no quick change with regard to teachers being knowledgeable about multicultural education is foreseeable in the near future. Teacher education is not keeping par with educational policy (Holm & Talib, 2012).

■ ***Existing socio-cultural differences in schools***

There are some remarkable socio-cultural differences in Finnish schools. The gender differences in literacy are the largest in Finland of all the OECD countries. This means that since Finland places at the top in literacy (just after Korea but not with a statistically significant difference) the girls' literacy skills are extremely good and the boys' are mediocre. Gender differences also intersect with language difference. For example, the differences between girls and boys in literacy in the Swedish-speaking Åland Islands region are the biggest in the OECD. Overall a high proportion of the girls place at the highest levels while an unproportionate number of boys place at the lowest levels. Basically the girls are one and a half school years ahead of the boys in their literacy skills. The gender difference in mathematics to the boys' favor is only three points while in natural sciences the girls outperformed the boys with 15 points (Sulkunen & al., 2010). Hence, especially the boys' literacy skills have to improve in order for Finland to provide an equal education for all.

Interestingly the Swedish-speaking students in Finland perform less well than the Finnish speaking majority students in all three areas measured in PISA. These results are somewhat unexpected since there appear to be no substantial social class or cultural differences between Swedish and Finnish speaking students. There are big differences between Finnish and Swedish speaking students in all areas (Harju-Luukkainen, 2010). This leads to the question: what do these differences depend on? So far there are only speculative answers. For example, over 60% of the students in the Swedish speaking schools in the metropolitan Helsinki region come from bilingual homes (Kovero and Londen, 2009) and many have fairly weak Swedish skills which might have an impact on achievement. The achievement gap in, for example, math is shown in a recent study to exist already by third grade and increases significantly by sixth grade. In some areas in math Swedish-speaking students are three years behind in sixth grade. One explanation given for this is that special education is not offered to students to the same degree as in Finnish-speaking schools (Niemi and Metsämuuronen, 2010).

Childhood poverty is increasing in Finland and the gap between the poor and the wealthy is increasing; as such fourteen percent of the children are poor (Academy of Finland, 2011). This has serious implications for teachers and teaching, but in our on-going study we found that pre-service teachers do not consider social class important for their future work. Many actually think it is best not to know anything about a student's socio-economic background in order to avoid being biased. The belief shared in Finnish society is that social class does not affect a child's learning and educational opportunities nor should it affect teaching in any way (Holm & Talib, 2012).

To believe that social class is of no importance because education is free in Finland is an ignorant view. It is not possible to offer a fair education by offering the same opportunities and teaching to students with very different base opportunities and support, or as bell hooks (2000) states: class matters. For example, Rohstein (2004) argues that middle class children have a much larger vocabulary than children raised by poor parents living on public assistance. These difficulties are recognized within early childhood education in Finland but mostly not by the comprehensive school teachers. The recommendation by the Advisory Board for Early Childhood Education and Care (2008) is for early childhood education to diminish social class differences between children.

■ ***Education of traditional minorities in Finland***

In Finland there are about 10,000 Romas but the Roma children have not done very well in school. As mentioned the national curriculum is very supportive of Roma children but the reality is different. The Romas will take Finnish or Swedish as their mother tongue in school but since 1995 it has been possible for schools to offer Romani as mother tongue (Basic Education Act, 628/1998) both in the pre-school and the comprehensive school if there are four Roma students who want it. Finland has been criticized for not offering the Romani language more extensively to Roma students but part of the problem has been shortage of qualified teachers and teaching

materials. As the Finnish National Board of Education (2010) states : *“Cultural differences, the teachers’ limited knowledge of Roma culture and inadequate co-operation between the home and school mean that Roma children discontinue comprehensive education more often than children from the majority population. Traditionally, the Roma families have assumed strong responsibility on early childhood care by themselves, which may have resulted in insufficient school preparedness (e.g. “semi-lingualism” and inadequate fine motor skills have been observed). Hence, for many a reason, the children’s schooling is troubled from the very outset. Schools have not always been able to pay enough attention to these problems.”*

Unfortunately this has led to Roma children being disproportionately often placed in remedial education especially during the two first years and also to that the children drop out. Roma children also experience frequent bullying and name calling in school. Overall the Roma culture is almost invisible in school which means that the majority students are ignorant about Romas and their culture. Instead majority students’ views are based on stereotypes and prejudice (Junkala & Tawah, 2009).

However, according to Rodell Olgaç (2006) Finland has in comparison to other Nordic countries a longer tradition of cooperation between the Roma and governmental agencies like the school. While the emphasis was on assimilation the first half of the twentieth century the focus is now more on supporting the Roma children and their cultural identities.

Finland is one of the few European countries with an indigenous population. As mentioned the national curriculum is supportive of the Sami students learning their language and culture as well as learning in their language. The situation in the Sami home areas has improved during the last decade and basic education is now provided in the three Sami languages in all the home areas. The situation is more problematic for the Sami students living elsewhere. The Sami languages can be taught as mother tongue or as a foreign language in any school with enough Sami students but the municipality does not have an obligation to do so. However, it is estimated that most of the Sami children living outside the four municipalities constituting the Sami home region do not receive instruction in the Sami languages (Lauhamaa, Rasmus & Tupakka, 2006). This constitutes a problem since 70% of Sami children are living outside the home areas. An additional difficulty has been the shortage of Sami speaking subject matter teachers. There is also a shortage of textbooks in Sami. According to the national curriculum Sami children should be taught Sami history but Sami history is not listed as a subject in the curriculum nor are there history textbooks in Sami (*Rätten till delaktighet och inflytande för samiska barn och ungdomar*, n.d.). The Finnish textbooks used in school do not contain more than rudimentary information about the Samis. Consequently it is difficult to implement the national curriculum and to give the Sami students the kind of education they are entitled to.

■ **Discrimination and social exclusion**

The integration of immigrant students into the Finnish school faces severe challenges from the majority students as Souto (2011) found in her recent study. For majority Finnish students (7-9th grade) to be included in the school community they cannot openly socialize with students with an immigrant background. What is considered *normal Finnishness* is determined by being born by Finnish parents, being white and representing Finnishness also by their everyday actions meaning sticking to other Finns and not challenging what’s considered Finnish. Hence, the division between them and us are actively maintained and reinforced by students, and this division is if considered necessary enforced by using violence.

Souto argues that ‘everyday racism’ is present in the Finnish school and that the school refuses to deal with it. For example, the difficulties the immigrant students experience in school are blamed on cultural differences and on that the immigrant students have to adjust to the ways of the majority population. In other words, the racism students experience is classified instead as cultural differences. The existing eurocentrism and prevalent prejudice against, for example, Russians and Somalis are ignored. Even though in the national curriculum integration is the policy, in practice the assimilation approach often dominates.

Students with immigrant background are a risk group with regard to bullying and discrimination. While about a third of all students have experienced some kind of discrimination, 65% of students with immigrant background have experienced name-calling in school. Overall social exclusion, name-calling and other forms of discrimination is a problem in school. Even physical violence such as pushing and hitting is experienced by as many as 25-30% of students from minority groups. School is the place where young people most frequently experience discrimination. The reason for discrimination can be anything - looks, behavior, school performance or family background. Anything that is considered different can evoke the bullying. Importantly students who encounter discrimination in school do open up to parents and friends much more often than to teachers about the problem. In addition, students even report occasional discrimination by teachers. Students perceive teachers as unable to change the situation even if they try. This lies at the heart of the problem with discrimination. It is not enough that individual teachers address the problems. It is the school culture and structure that need to be changed in order to accomplish a long-lasting effect (Kankkunen, Harinen, Nivala & Tapio, 2010).

The group most vulnerable in school is the students with disabilities or long-term illnesses. Of this group about two-thirds have found themselves treated in hostile ways or excluded from the group (Kankkunen & al., 2009). This problem needs urgently to be addressed because a new law about basic education has been adjusted so that it requires students needing special education services to be much more integrated into the regular classroom than before. The law will shift the responsibility for special education more to the regular classroom teachers. One of the goals is for special needs students to be as integrated as possible into the regular classroom activities. The special education teacher will serve more as a consultant and support to the classroom teachers. However, currently there is not much space for gifted students to be challenged and to grow in the Finnish school system. This is a weakness of the Finnish system, but a more differentiated in class system without actual ability grouping or tracking is a possibility that would violate the principles of equality and equity.

Likewise sexual and gender minorities are frequently bullied by other students but also by teachers and staff in school. The teachers are often complicit by not intervening in name-calling or by refusing to talk about related issues. The ignoring and thereby silencing of gender and sexual minorities in teaching and school overall is experienced as very difficult by students. The students' identities are nullified in this way (Huotari, Törmä & Tuokkola, 2010). Social exclusion and labeling are common forms of discrimination against students who are not heterosexual (Aaltonen, Joronen & Villa, 2009). For 79% of sexual minority students prejudicial encounters is the typical way of being treated in school (Kankkunen & al., 2010).

■ ***Religion and plurality***

The Finnish school as an institution is built upon the Evangelical Lutheran tradition. Lutheran values saturate the school and the curriculum despite the official encouragement of religious tolerance and the students' rights to religious instruction in their own religion. According to the national curriculum the aim is to strengthen students' religious identities by offering instruction in their own religion as long as there are three students of the same denomination (National Core Curriculum for Basic Education, 2004). Hence, religion instruction takes place sometimes in very small groups, but most importantly each religious group forms its own instructional group. Hence, separating students into different religion classes means that students do not get to know other religions very well. Even though students are taught about other religions to some extent in grade three or four they do not get the practical experience of discussing issues with others who believe differently. Questions can be raised about whether this system is good for integration and an economically sustainable system in the long run with increased migration. In addition, there are very few certified teachers in minority religions and very little teaching material. Hence, there are some serious questions about the quality of education in these classes (Aaltonen & al., 2009).

Multicultural education is thought of as teaching students to be more open and accepting of others and differences, but the separate instructional classes in religion segregate between

different religious groups. Even though students are supposed to learn something about other religions within their own instructional groups, they rarely encounter students with a different belief system in discussions of beliefs and values. In a study of different religion instructional group most of the children participating in the minority religion groups had no or very little knowledge about what other students from other groups did during their classes or what they believed in (Zilliacus & Holm, forthcoming).

5. Discussion

Multicultural education and social justice issues in education are closely related. The national curriculum as well as the laws is supportive of both multicultural education and a socially just system. But as we have seen, multicultural education is not a simple and transparent concept – it can be interpreted in various ways and requires implementation in practice. The way multicultural education is defined in the national curriculum in Finland, does not necessary provide for a socially just educational system. Multicultural education is somewhat narrowly defined as focusing mostly on the ethnicity, languages and religious orientations of students with immigrant background. The laws take a broader view by specifically forbidding discrimination based on ethnicity, gender, race, sexual orientation, religion, language, disability or other aspects tied to the person but bullying and unfair treatment occur. And even though the laws as well as the national curriculum treat the national minorities, the indigenous population and the language minorities respectfully, the problems related to these groups, however, are at times not dealt with sincerely in practice at the school level.

Now, we argue that there is an important relationship between the narrow definition of multicultural education in the national curriculum and the challenges we have outlined in this article with regard to multicultural education. In these challenges lie the consequences of the fact that the national curriculum does not include the majority population in its policy on multicultural education. Multicultural education is seen as reserved for students of immigrant background even though integration should be a two-way process according to the new integration law (Integration Act 1386/2010)

This has consequences at the practical level. Due to that the majority students are never required to learn about others or think reflexively about themselves the Finnish ways are not questioned or examined. This leads to a situation where everything that differs from the majority population's ways of acting and thinking is considered deviant and problematic. In other words the majority students are never challenged with regard to their own prejudiced, stereotypical, racist, sexist and classist ways of thinking about others.

One could say that even if Finland does not have a history as a colonial power it nevertheless, from a cultural perspective, is part of the colonial world order. As such, the one-way thinking about multicultural education is an expression of this heritage, as well as an obstacle for multicultural education to develop in Finland. This leads to a school system where students' achievement might be high (as measured, for example, by PISA) but it is a system that creates a strong "us" (the majority population) and "them" (those who are different from the majority) division. Hence it is not a system that could be considered as offering a multicultural or socially just education.

In discussing our theoretical framework we claimed the importance of the congruence between interpersonal and institutional mediation when it comes to education. We also stressed the importance of how overarching values of education are implemented in a productive way in educational institutions. We have seen that, in relation to multicultural education, there is not enough hermeneutical sensitivity in encountering difference and otherness in our educational institutions, which leads to polarisation and not challenging our comfort-zones.

We think the basic question about multicultural education is about taking the Others better into account in an ethical way. A two-way integration implies that we are capable of recognizing Others in our ongoing practice, that we become capable of forming “shared” concepts and social institutions together with others. It also requires that we can suspend our “convictions” and instead turn socially productive by making possible that concepts can be formed and sometimes changed in an ongoing process (see Roman-Lagerspetz, 2011). Educational institutions have a very central role in creating a space for this. Our educational institutions could therefore function as a model for a cosmopolitan attitude towards education, i.e. as having a reflexive attitude towards otherness, which also implies re-reading our own cultural narrative (see Mansikka & Holm, 2011a). Both the majority and minority populations have to examine their own stereotypes and prejudicial thinking. A critical and reflexive approach to multicultural education is thus necessary in order to create a just educational system.

Bibliography

AALTONEN M., JORONEN M. & VILLA S. (2009), *Syrjintä Suomessa 2008*, Helsinki, Ihmisoikeusliitto.

ACADEMY OF FINLAND (2011), *Studie av finska register visar att fattigdom och utsatthet går i arv*, <http://193.167.96.163/sv/A/Finlands-Akademi/Detta-ar-Akademins/Nytt/Studie-av-finska-register-visar-att-Studie-av-finska-register-visar-att-/>, retrieved on 15.9.2012.

ADVISORY BOARD FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE (2008), *Early childhood education and care up to 2020*, Final report, Helsinki, Ministry of Social Affairs and Health.

BALIBAR E. (2004), *We, the people of Europe? Reflections on transnational citizenship*, Princeton, Princeton University Press.

BASIC EDUCATION ACT 628/1998, www.finlex.fi, retrieved 29.9.2011.

CONSTITUTION 731/1999, www.finlex.fi, retrieved 29.9.2011.

DARLING-HAMMOND L. (2009), *Steady work: How Finland is building a strong teaching and learning system*. http://www.annenberginstitute.org/vue/pdf/VUE24_Darling.pdf retrieved 20.9.2011

FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION (2009), www.oph.fi/english/education

FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION (2010), *Education for the Roma*, www.oph.fi/english/education/language_and_cultural_minorities/education_for_the_roma retrieved 11.7.2011.

HALL S. (1999), *Identiteetti*, Tampere, Vastapaino.

HARINEN P., SUURPÄÄ L., HOIKKALA T., HAUTANIEMI P., PERHO S., KESKISALO A.-M., KUURE T. & KÜNNAPUU K. (2005), “Membership Contests: Encountering Immigrant Youth in Finland”, *Journal of Youth Studies*, vol.8 n°3, p.281-296.

HAUTAMÄKI J., HARJUNEN E., HAUTAMÄKI A., KARJALAINEN T., KUPIAINEN S., LAAKSONEN S., LAVONEN J., PEHKONEN E., RANTANEN P., SCHEININ P. with HALINEN I. & JAKKU-SIIVONEN R. (2008), *PISA 06 FINLAND*, Helsinki, Ministry of Education Publications.

HOLM G. & LONDEN M. (2010), “The Discourse on Multicultural Education in Finland: Education for Whom?”, *Intercultural Education*, vol.21 n°2, p.107-120.

HOLM G. & TALIB M.-T. (2012), Pre-service teachers’ beliefs about educating culturally diverse groups of students, *Nordic Migration Research Conference*, Turku, August 2012.

HOOBS B. (2000), *Where we stand: class matters*, New York, Routledge.

HUOTARI K., TÖRMÄ S. & TUOKKOLA K. (2011), *Syrjintä koulutuksessa ja vapaa-ajalla: Erityistarkastelussa seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kuuluvien nuorten syrjintäkokeemukset toisen asteen oppilaitoksissa*, Helsinki, Ministry of the Interior 11/2011.

Integration Act 1386/2010. www.finlex.fi Retrieved 15.10.2011.

JOKISALO J., KUKKONEN J. & SIMOLA R. (2009), "Opettajaksi opiskelevien käsityksiä monikulttuurisuudesta", *Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa – monialaisten opintojen läpäisevä juonne*, J. Jokisalo & Simola, R. (eds), Joensuu, University of Joensuu Bulletins of the Faculty of Education, n°7, p.197-211.

JUNKALA P. & TAWAH S. (2009), *Enemmän samanlaisia kuin erilaisia*, Jyväskylä: Lapsiasiavaltuutetun toimisto.

KANKKUNEN P., HARINEN P., NIVALA M. & TAPIO N. (2010), *Kuka ei kuulu joukkoon? Lasten ja nuorten kokema syrjintä Suomessa*, Helsinki, Ministry of the Interior, 36/2010.

KOVERO C. & LONDEN M. (2009), *Språk, identitet, och skola. En undersökning i svenska skolor i huvudstadsregionen*, Nordica Helsingiensia NH 15. Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur, Helsingfors, Universitetsstryckeriet.

LADSON-BILLINGS G. (2004), "New directions in multicultural education. Complexities, boundaries, and critical race theory", *Handbook of research in multicultural education*, J.A. Banks and C.A. McGee Banks (Ed.), San Francisco, Jossey-Bass, p.50-65.

LAUHAMA P., RASMUS E.-L. & JUDÉN-TUPAKKA S. (2006), "Saamelaiskasvatus sosiaalisaation, enkulturaation ja identiteetin käsitteiden valossa", *Ylirajainen etnisyys: monikulttuurinen Suomi 2000-luvulla*, T. Martikainen (Ed.), Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, p.190-211.

LAUKKANEN R. (2008), "Finnish strategy for high-level education for all", *Governance and performance of education systems*, N.C. Sognel & P. Jaccard (Ed.), Dordrecht, Netherlands, Springer, p.305-324.

Law about equal treatment 21/2004. Retrieved 29.9.2011. www.finlex.fi

Law about promoting integration 1386/2010. Retrieved 15.10.2011. www.finlex.fi

MANSIKKA J.-E. & HOLM G. (2011a), "On reflexivity and suspension: perspectives on a cosmopolitan attitude in education", *Nordic Studies in Education*, vol.31, p.76-85.

MANSIKKA J.-E. & HOLM G. (2011b), "Teaching minority students within minority schools: Teachers' conceptions of multicultural education in Swedish-speaking schools in Finland", *Intercultural Education*, vol.22 n°2, p.133-144.

FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION (2008), *Basic Education*. www.oph.fi. [Retrieved 2.1.2009] *Government Decree on the General National Objectives and Distribution of Lesson Hours in Basic Education (1435/2001)*.

FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION (2004), *National Core Curriculum*, www.oph.fi

NIEMI E.K. & METSÄMUURONEN J. (Ed.) (2010), *Miten matematiikan taidot kehittyvät? Matematiikan oppimistulokset peruskoulun viidennen vuosiluokan jälkeen vuonna 2008*, Koulutuksen seurantaraportit 2010:2.

POPKEWITZ T.S. (2008), *Cosmopolitanism and the Age of School Reform. Science, Education, and Making Society by Making the Child*, New York, Routledge.

Rätten till delaktighet och inflytande för samiska barn och ungdomar, n.d.

RICOEUR P. (2000), *The Just*, Chicago, The University of Chicago Press.

RODELL OLGAÇ C. (2006), *Den romska minoriteten i majoritetssamhällets skola*, Stockholm, HLS Förlag.

ROMAN-LAGERSPETZ S. (2011), "Learning to recognize", *Nordic Studies in Education*, vol.31, p.117-126.

ROTHSTEIN R. (2004), *Class and Schools*, Washington DC, Economic Policy Institute.

SAHLBERG P. (2009), "Educational change in Finland", *International Handbook of Educational Change*, A. Hargreaves, M. Fullan, A. Lieberman & D. Hopkins (Ed.), Dordrecht, Netherlands, Kluwer Academic Publishers, p.1-28.

SAUKKONEN P. (2010), "Kotouttamispolitiikkaa meillä ja muualla", *Kollaasikaupunki*, T. Heikkinen & T. Mynttinen (Ed.), Yhdyskuntasuunnittelun tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja C 78, Helsinki, Aalto-yliopisto, p.27-42.

- SCOTT-BAUMANN A. (2010), "Ricoeur's Translation Model as a Mutual Labour of Understanding", *Theory, Culture & Society*, vol.27 n°5, p.69-85.
- SLEETER C.E. & BERNAL D.D. (2004), "Critical pedagogy, critical race theory, and antiracist education", *Handbook of research in multicultural education*, J.A. Banks & C.A. McGee Banks (Ed.), San Francisco, Jossey-Bass, p.240-258.
- SLEETER C.E. & GRANT C.A. (2006), *Making choices for multicultural education*, New York, John Wiley & Sons.
- SOILAMO O. (2008), *Opettajan monikulttuurinen työ*, Annales Universitatis Turkuensis, Scripta Lingua Fennica Edita 267, Turku, University of Turku.
- SOUTO A.-M. (2011), *Arkipäivän rasismi koulussa*, Nuoristutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura julkaisuja 110, Helsinki, Hakapaino.
- STATISTICS FINLAND (2011), *Education: Subject choices of students*, Helsinki, Statistics Finland.
- SULKUNEN S., VÄLIJÄRVI J., ARFFMAN I., HARJU-LUUKKAINEN H., KUPARI P., NISSINEN K., PUHAKKA E. & REINIKAINEN P. (2010), *PISA 2009 ensituloksia 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen*, Ministry of Education and Culture & University of Jyväskylä.
- TALIB M. (2005), *Eksotiikka vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*, Turku, Suomen kasvatustieteellinen seura.
- ZILLIACUS H. & HOLM G. (forthcoming), "'We Have Our Own Religion'- A Pupil Perspective on Minority Religion and Ethics Instruction in Finland", *British Journal of Religious Education*.

Qu'est-ce qui ne va pas avec nos écoles ?

Entretien avec Maarit Korhonen

Fred Dervin

Présentation

Maarit Korhonen est enseignante du primaire depuis plus de trente ans. En août 2012, elle a publié un pamphlet intitulé Qu'est-ce qui ne va pas avec nos écoles ? (Koulun vika ? en finnois), dans lequel elle raconte le quotidien dans plusieurs écoles finlandaises où elle a travaillé. Nous avons pu la rencontrer pour parler de son livre.

Fred Dervin : La première question que j'ai envie de vous poser, c'est pourquoi avez-vous décidé d'écrire ce livre ? Quand l'idée vous est-elle venue ?

Maarit Korhonen : Il y a deux raisons en fait. D'abord, j'étais fatiguée d'entendre ce que les médias racontaient sur l'école finlandaise et sur le travail des enseignants. La deuxième raison est liée au fait que j'ai travaillé dans une école très élitiste à Helsinki, Kulosaari, il y a deux ans. J'avais décidé d'y travailler car je ne supportais plus les assistantes sociales et l'accompagnement des familles en difficulté, là où je travaillais. Je voulais enseigner, pas jouer l'assistante sociale, alors j'ai choisi la meilleure école en Finlande, j'ai envoyé mes papiers et j'ai pu obtenir un poste pour un an. Au début, j'étais choquée : je ne savais pas qu'il y avait des familles si riches en Finlande. Le matin, le père venait chercher ses enfants en Ferrari et tout cet argent, tous ces gamins qui ont déjà pu faire le tour du monde au moins une fois. J'arrivais d'une école à Turku où les enfants n'avaient même pas les moyens de s'acheter des bottes d'hiver. Alors que là, ils avaient tout. Certains avaient par exemple cinq maisons ! Mais ces gamins, ils n'étaient pas heureux. J'aurais pensé avant qu'ils auraient été plus heureux que les autres, mais j'avais tort. La plupart était sous la pression des parents : il leur fallait un 10/10 partout autrement les parents se mettaient en colère ! En plus, les enfants avaient plein d'occupations, des dizaines de hobbies à la sortie de l'école... et des parents souvent absents de la maison. Je me demande toujours lesquels sont les plus heureux : les « pauvres » ou les « riches ». Donc pendant mon année là-bas, je me suis dit : il faut absolument que je publie un livre sur ça, sur ce contraste !

FD : Vous êtes l'une des premières personnes à qui je parle de l'éducation finlandaise et qui fait référence aux classes sociales...

MK : Quand je parlais à ces gosses de huit ans à Helsinki, c'était comme si je parlais à des jeunes de douze ans dans l'autre école à Turku. Leurs connaissances générales étaient épatantes. Je pouvais aller en profondeur durant les cours de religion. Ça c'était du vrai enseignement ! Je suis sûre que ces gamins iront très loin dans la vie. En plus, leurs parents connaissent tout le monde ; ils ont d'excellents réseaux. Pourtant, je me demande s'ils vont tous réussir car il y a beaucoup de pression de la part des parents. J'ai vu des enfants souffrant d'anorexie, de dépression, déjà à huit ans !

FD : Donc la Finlande connaît bien le phénomène de la reproduction sociale ?

MK : Bien sûr, ces parents ont de l'argent pour payer des cours privés...

FD : Il y en a en Finlande ?

MK : Si les enfants n'apprennent pas... par exemple, quand on a commencé la première leçon de mathématiques à Helsinki, un élève m'a dit : « j'ai déjà fait tout ça pendant l'été ». Il était excellent ! J'ai donné moi-même des cours privés... Il y a aussi des cours d'été en Angleterre, aux Etats-Unis... en bref, tout pour s'assurer que leurs enfants seront docteurs ou avocats.

FD : Et ça s'entend en finnois ? Je veux dire la classe sociale ?

MK : Pas vraiment mais... par exemple, je suis assez inquiète pour mes CM2 cette année. Le manque de vocabulaire en finnois est effrayant. J'ai utilisé par exemple le mot *aukeama* (diffuser) l'autre jour et je leur ai demandé s'ils le connaissaient. Ils m'ont dit que non. Donc les mots de base leur manquent. Dans les endroits aisés, ils n'ont pas ce problème. Au contraire, ils connaissent des mots et expressions soutenus qui m'étonnaient parfois.

FD : J'ai lu récemment dans *Helsingin Sanomat* (journal national finlandais) qu'un bon nombre de parents commencent à « tester » les écoles avant d'inscrire leurs enfants. C'est vrai ?

MK : Sans aucun doute, mais je ne connais pas d'exemple. Pour mes propres enfants, je le ferais. J'appellerais le proviseur pour lui demander si l'enseignant est compétent par exemple...

FD : Je vous arrête à nouveau, mais y a-t-il des profs incompetents ici ?

MK : N'importe qui peut travailler comme enseignant en Finlande, comme remplaçant pendant un an je veux dire, sans avoir aucune qualification. Dans mon école actuelle, on avait une enseignante russe, compétente en Russie, mais pas en Finlande. Elle parlait très mal le finnois. Et bien, elle a enseigné le CE1 pendant un an et personne ne s'est plaint.

FD : Cela veut-il dire qu'il y a une pénurie d'enseignants comme en Angleterre ?

MK : Non, je ne pense pas. C'est encore très difficile d'entrer dans les instituts de formation. Les jeunes sont toujours intéressés par le métier. Les profs sont vraiment respectés ici : durant les réunions avec les parents, tout le monde se tait et écoute le prof comme s'il était un prêtre !

FD : J'ai fait mon *teacher training* en Angleterre et là-bas les profs sont peu respectés à mon avis. Les médias se moquent souvent d'eux...

MK : On n'a pas ça en Finlande. Les gens vous respectent. Parfois j'utilise d'ailleurs mon statut de prof. Par exemple, l'autre jour, un gendarme m'a arrêtée parce que je roulais un peu trop vite, quand il a appris ma profession, il m'a laissée partir... (Rires). C'est certainement pourquoi beaucoup de jeunes veulent devenir profs. Le respect.

FD : Dans de nombreux pays, personne ne veut devenir enseignant. Ce qui m'étonne dans mon département à Helsinki, c'est le nombre incroyable de candidats pour l'examen d'entrée, surtout pour le primaire. C'est très bien mais j'ai du mal à comprendre cet attrait...

MK : Oui c'est un bon métier... mal payé toutefois !

FD : Parlons à présent des migrants si vous le voulez bien. Vous travaillez comme enseignante depuis trente ans en Finlande, vous avez certainement pu observer de nombreux changements en la matière. Comment cela influence-t-il votre travail ?

MK : Je n'y prête même plus attention. Actuellement, j'ai vingt-deux élèves dans ma classe dont huit « migrants », entre guillemets

FD : Pourquoi entre guillemets ?

MK : Ils sont nés en Finlande mais leurs parents viennent de l'étranger. Et pourtant, on les appelle des immigrés, au moins durant les six premières années à l'école. Surtout s'ils ne parlent

pas finnois à la maison, alors ce sont des « migrants ». Dans le cas de mes élèves, ils parlent un finnois excellent et je dirais qu'ils écrivent mieux que mes élèves « finlandais ». Le seul problème avec les élèves « migrants », c'est que je dois les envoyer chez d'autres enseignants parce qu'ils sont « migrants ». Par exemple, l'année dernière, je ne voyais certains gamins que trois heures par semaine au lieu de vingt-deux heures.

FD : Ils allaient où exactement ?

MK : Ils avaient le finnois comme langue seconde pendant quatre heures, la géographie avec un enseignant qui leur expliquait les mots difficiles, les mathématiques avec un enseignant spécialisé. Ils avaient aussi des cours de langue 1, une heure par semaine.

FD : Ils ont le droit de refuser les cours de langue 1 ?

MK : Non, c'est obligatoire. J'ai vérifié avec le Ministère l'année dernière parce que j'avais un problème avec un garçon qui se plaignait. Il me répétait tout le temps qu'il ne parlait pas du tout le même type de kurde que son prof et qu'il n'y comprenait rien... C'est un véritable chaos ! Je crois que quelqu'un a inventé ce système sans trop réfléchir... Il y a dix ans, on avait des élèves migrants, c'est-à-dire qui venaient vraiment d'ailleurs et ne parlaient pas un mot de finnois, il fallait donc leur apprendre. Maintenant avec ceux qui sont nés ici et qui parlent finnois, on les traite de la même façon. On a dix ans de retard ! C'est un système ridicule : les proviseurs savent qu'ils reçoivent plus d'argent quand ils disent qu'ils ont 50% de migrants dans leurs établissements. A mon avis, on devrait traiter ces enfants comme des « Finlandais », les parents peuvent faire le reste avec la langue et la culture « d'origine » !

FD : Vous n'avez pas peur de passer pour une « raciste » en disant ça ? Je veux dire que certaines personnes pourraient vous accuser de faire preuve d'assimilationnisme...

MK : Je ne pense pas que la langue et la culture des parents soient de la responsabilité de l'école. On n'a pas assez de ressources pour s'occuper des « Finlandais ». Tout va pour les « migrants » mais tous les enfants talentueux voire doués, on ne fait rien pour eux. Par exemple, si un enfant a des problèmes en mathématiques, je n'ai qu'une heure supplémentaire par semaine pour l'aider. C'est ridicule car les « migrants » nous demandent tout le temps s'ils peuvent aller dans les classes « normales » avec les autres, s'ils peuvent étudier en finnois. On doit leur dire non. C'est la loi...

FD : Les parents se plaignent-ils de ce système ?

MK : Non, parce qu'ils ne savent pas que ça marche comme ça. Les parents des « migrants », eux, ne veulent pas de ces cours. Ils exigent souvent que leurs enfants soient avec les autres. Les Russes par exemple. Parfois, ça marche mais ça dépend du proviseur.

FD : Parlons un peu de PISA. Vous expliquez comment le succès finlandais ?

MK : Pour moi, c'est clair : c'est une question de moyenne. Tous nos élèves arrivent à atteindre le niveau minimal, qui pour moi est 8/10. J'enseigne jusqu'à ce que tout le monde obtienne cette note. Mais les plus doués n'ont aucune motivation, en fait, on ne s'occupe même pas d'eux.

FD : Que se passe-t-il alors pour eux ?

MK : Rien. Jamais rien. Ils restent assis à ne rien faire, à attendre ou bien l'enseignant leur donne du travail supplémentaire ou ils aident les autres. Les manuels ne vont jamais très loin non plus. On devrait avoir des classes spéciales pour eux ou même des établissements. Mais c'est un tabou dans ce pays...

FD : Mais c'est contradictoire car quand on arrive à l'université, on doit passer un concours d'entrée et seuls les plus talentueux peuvent y entrer...

MK : On dit souvent qu'au primaire et au collège, on n'a pas besoin de faire de différences entre les élèves. Mais vous avez raison, au lycée et à l'université, c'est très compétitif. Ma nièce, qui est très douée par exemple, n'a rien fait pendant ses années au primaire et au collège et pourtant sa moyenne était de 9,7/10 tout le temps. Quand elle est arrivée au lycée, c'est là où elle a commencé à travailler.

FD : Bon, passons à l'évaluation. L'une des idées qui circulent sur l'éducation finlandaise, c'est qu'il n'y en a pas...

MK : Ah bon ? On évalue dès le CP...

FD : Mais on ne donne pas de notes ?

MK : Bien sûr que si... ça peut dépendre de l'école, je crois. Dans mon école, on donne des notes en finnois, mathématiques et anglais jusqu'au CE2, puis dans toutes les matières. A une époque, on avait abandonné l'évaluation formative mais on y est revenus rapidement (rires). Moi, j'aime évaluer car si on ne donne pas de notes, il me semble que le niveau baisse, on n'arrive pas à contrôler l'apprentissage.

FD : Les parents se plaignent-ils parfois des notes ?

MK : Oui, surtout les plus « riches » (rires). A l'école où j'enseignais à Helsinki, je me souviens de la première fois où j'ai rendu des notes. 8,5/10 était la note la plus basse. Deux ou trois enfants se sont mis à pleurer car ils s'attendaient à obtenir un 10... J'en ai parlé avec des parents qui m'ont dit que 8 ne valait rien. Une maman m'a même dit : « pour 8, il suffit simplement de venir en classe, pas besoin de travailler. 10, c'est autre chose ».

FD : C'est très intéressant ! Alors, pour finir cet entretien, vous pouvez me dire ce que vous aimez dans le système finlandais et ce qui vous déplaît ?

MK : D'abord. Ce que j'aime, c'est le fait que les enseignants finlandais reçoivent tous la même formation et qu'ils sont relativement compétents. J'ai du mal à trouver d'autres choses là comme ça (rires).

FD : Et le fait que les repas sont gratuits du primaire au lycée ?

MK : Ah oui, ça c'est mon sujet préféré ! Oui, c'est bien que les élèves puissent manger gratuitement, mais j'ai du mal à comprendre que les parents eux mangent pour sept ou huit euros pour le lunch alors que, pour leurs enfants, ça coûte soixante-dix centimes aux municipalités !

FD : Oui, mais enfin tous les parents ne peuvent pas se payer un repas à sept ou neuf euros tous les jours...

MK : Je parle des parents qui travaillent et qui doivent aller dans un restaurant ou une cafétéria. Bon mais peu importe... en tout cas, à l'école, oui, c'est bien qu'on leur offre ces repas car pour certains, c'est le seul repas chaud de la journée qu'ils reçoivent. Quand même, je pense que la qualité de la nourriture est très mauvaise surtout en termes de goût, parfois c'est froid, il n'y a pas assez pour tout le monde... Pour moi, c'est honteux ! Je conseille d'ailleurs aux enfants de prendre un petit sandwich avec eux car on mange à midi et, entre 8 heures et midi, ils ont faim...

FD : Autre chose que vous n'aimez pas ?

MK : Les manières des enfants. Ils ne disent plus bonjour, je dois insister pour qu'ils me saluent. Même chose avec les stagiaires dans les instituts de formation. Quand je travaillais à l'école normale de Turku, je ne comprenais pas pourquoi par exemple les étudiants entraient dans nos

classes avec du café et des gâteaux. Je les chassais ! Quant aux parents, j'en ai vu se faire insulter par leurs enfants dans les conseils de classe. Je me souviens de cette fille de neuf ans qui n'arrêtait pas d'être vulgaire avec sa mère, elle lui faisait du doigt, etc. Elle l'a même fait pleurer devant moi !

FD : Ah oui ?

MK : Oui, c'était un peu comme dans une comédie ! Finalement, une chose qui m'irrite c'est le fait que deux écoles sur trois en Finlande sont confrontées à des problèmes de moisissures graves, c'est très dangereux pour la santé, mais les municipalités ne font rien !

FD : Maarit Korhonen, je vous remercie d'avoir partagé vos expériences sur l'école primaire finlandaise.

Un point de vue critique : La Finlande, vers un modèle éducatif néolibéral ?

Luc Leguérinel¹

Résumé

La Finlande ne cesse de faire parler d'elle depuis de nombreuses années en raison de son système éducatif. Mais ce système est-il réellement aussi bon qu'il le prétend, ou n'est-ce au contraire qu'un mythe des temps modernes ? C'est à cette question que nous essaierons de répondre dans cet article. Pour ce faire, nous commencerons par analyser les raisons pour lesquelles le système éducatif finlandais se prête beaucoup mieux que le système éducatif français aux études PISA. Nous présenterons également, à travers une analyse succincte du système éducatif finlandais, les limites de sa politique éducative notamment lors du passage du collège au lycée ou encore avec le système modulaire au lycée qui contredisent souvent les discours officiels. Enfin, nous tenterons de démontrer en quoi ce système éducatif pragmatique, dont la véritable ambition a été de remplacer le savoir par des compétences de type utilitaire, n'est que l'antichambre de ce qui se met en place au sein même des universités, pour répondre aux exigences de l'économie libérale des marchés dominée par la science et le développement économique.

Les résultats des enquêtes PISA ont permis à la Finlande de faire l'objet de toutes les attentions au niveau international quant à la qualité de son éducation. En effet, durant la dernière décennie, nombre de journalistes et dirigeants politiques se déplacent en Finlande pour comprendre le « miracle » éducatif finlandais, mais aussi, pour les seconds, afin d'en retirer quelques idées de réformes souvent plus idéologiques que pédagogiques. Nous nous efforcerons de ramener à sa juste valeur l'image qui nous en est renvoyée en démontrant que derrière les points positifs de ce système, largement entretenu par les enquêtes PISA tout autant que par la classe politique finlandaise, il existe également un certain nombre d'aspects négatifs qui font l'objet de peu de critique.

1. La Finlande, l'élève modèle des enquêtes PISA

Grâce aux enquêtes PISA menées tous les trois ans, depuis l'année 2000, par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et qui concernent les élèves âgés de quinze ans, la Finlande est reconnue et enviée depuis plusieurs années pour son système éducatif. Toutefois, ce fameux miracle éducatif finlandais n'est peut-être rien d'autre qu'un mirage largement entretenu par des journalistes et politiciens de tout poil qui ne retiennent habituellement que les classements à sensation alors même que c'est l'élément le plus absurde que nous pouvons tirer de ces enquêtes.

La Finlande en 2009 a obtenu une très bonne place dans les trois domaines étudiés dans les tests PISA. Elle se classe troisième en compréhension écrite, derrière la région de Shanghai et la Corée du Sud, deuxième derrière Shanghai en compétences scientifiques et sixième en mathématiques, après Shanghai, Singapour, Hongkong, la Corée du Sud et Taïwan. Par rapport aux pays de l'OCDE, la Finlande est donc soit première, soit deuxième, dans les trois domaines (OCDE, 2011).

¹ Chercheur, Laboratoire d'études et de recherches sur les Logiques Contemporaines de la Philosophie (LLCP), Université Paris 8, et ancien attaché de coopération pour le français en Finlande.

Forte de ses très bons résultats, la Finlande met en avant les études PISA pour vanter, voire pour vendre, son modèle scolaire à travers le monde. Pour ce faire, le gouvernement finlandais, à la recherche d'un « nouveau Nokia », entend bien parier sur l'éducation comme valeur marchande, en utilisant cette « formidable » vitrine que constitue le classement PISA. Ainsi, il place explicitement l'éducation sur le terrain industriel et commercial en établissant un lien entre l'expertise dans le domaine des technologies de l'information et de la communication appliquées à l'éducation (TICE) et leur capacité à transformer les compétences éducatives en produits, solutions et services exportables, en proposant à ses clients des concepts « clé en main » alliant contenus et médias.

A la question du secret de la réussite de leur système éducatif, les Finlandais répliquent par l'éternelle réponse du haut niveau de formation de leurs enseignants. Mais beaucoup plus qu'un bon niveau de formation, il faut surtout comprendre à travers ce type de réponse que les enseignants finlandais sont respectés et reconnus, aussi bien par la société que par leur administration et la classe politique dans son ensemble, contrairement aux enseignants français qui attirent très souvent morgue et mépris de la classe dirigeante, et plus généralement de la société. De plus, l'ultra-médiatisation des études PISA et le classement de la France *in situ* ne peuvent que nuire à l'image sociale, déjà passablement érodée, du corps enseignant, et jeter sans discernement, une fois de plus l'humiliation sur des milliers d'enseignants français qui, au jour le jour et dans un contexte difficile, tentent de faire la classe pour s'entendre dire, en retour, que leur enseignement est inefficace et obsolète.

Pour relativiser quelque peu notre jugement, rappelons d'abord que, malgré les bons résultats obtenus par la Finlande aux dernières études PISA, les autorités ne cachent pas leur inquiétude face au recul sensible dans tous les domaines, par rapport aux résultats obtenus lors des trois précédentes campagnes d'enquête en 2000, 2003 et 2006.

La baisse observée dans la compréhension écrite s'accompagne d'une désaffection des jeunes pour la lecture : si 22,4% d'entre eux déclaraient lors de l'étude 2000 ne pas lire en dehors de l'école, ils sont aujourd'hui 33%, tandis que le pourcentage d'élèves qui déclaraient lire plus de deux heures par jour et par plaisir est passé de 4,1% en 2000 à 3,2% en 2009. Plus inquiétant encore, le groupe des élèves en grande difficulté de lecture est passé entre les deux études 2000/2009 de 6,9% à 8,1%, alors que le groupe d'élèves ayant le plus de facilité est passé dans le même temps de 18,5% à 14,5%.

De même, l'écart de performance en lecture entre les garçons et les filles, observé dans les 65 pays ayant participé à la campagne, est maximal en Finlande. Dans les pays étudiés par l'enquête de l'OCDE, seules l'Albanie, la Bulgarie, la Lituanie, la République de Trinité-et-Tobago et la Jordanie font moins bien. Les données publiées par la Finlande estiment à un an et demi le « retard » en lecture des garçons par rapport aux filles.

Si les origines socio-économiques des élèves ont peu d'influence sur leurs résultats et si les différences entre établissements scolaires, bien que croissantes, restent faibles, on observe un écart important entre les performances des écoles suédophones et finnophones, au détriment des premières. D'après le gouvernement finlandais, il semblerait que cet écart provienne du choix d'un certain nombre de parents, de scolariser leurs enfants dans des écoles suédophones pour améliorer leurs chances sur le marché du travail, alors que leur langue maternelle est le finnois. Mais dans les faits, il faut également voir que cet écart peut provenir de la langue elle-même. Effectivement, contrairement au suédois, la langue finnoise a le gros avantage d'être une langue phonétique, ce qui simplifierait considérablement la tâche des enseignants pour la lecture, l'écriture et la compréhension de texte.

Outre cet élément linguistique, qui n'est pas anodin, il convient de prendre en compte d'autres éléments pour identifier les facteurs de cette réussite finlandaise dans le classement PISA. A commencer par la taille modeste des classes qui contiennent une vingtaine d'élèves en moyenne et celle des établissements scolaires, ce qui crée une atmosphère de proximité, même si depuis

quelques années la tendance est au regroupement de ces établissements, avant tout par souci d'économie des municipalités².

Il faut également voir que l'échantillon d'élèves finlandais est beaucoup plus homogène au moment des enquêtes PISA, car ces dernières touchent près de 90% des collégiens en dernière année de scolarité obligatoire, notamment parce que le passage d'une classe à une autre est quasi-automatique, contrairement à la France où la population scolaire des élèves âgés de quinze ans est loin d'être homogène, en raison de l'orientation qui a déjà été effectuée et de la pratique du redoublement qui touche près de 40% d'élèves. La part des élèves d'origine étrangère est extrêmement faible si on la compare à la France ; le nombre d'élèves issus de l'immigration de première et seconde génération est de 2,5% en Finlande contre 13,2% en France, tandis que l'écart entre ces élèves et ceux non issus de l'immigration est identique entre la Finlande et la France.

Plus fondamentalement, les enquêtes PISA elles-mêmes « charrient » tout un modèle d'école, en privilégiant avant tout l'acquisition de connaissances fixées par des programmes scolaires « pragmatiques », en se fondant sur l'idée qu'un élève arrivant en fin de scolarité obligatoire doit disposer de compétences ou aptitudes jugées nécessaires pour mener une vie adulte autonome, plus qu'elles n'évaluent la maîtrise par les élèves des connaissances scolaires. Les élèves ne sont dès lors pas invités à savoir faire une analyse de texte, mais plutôt à lire des diagrammes en arbres, des histogrammes, des publicités, des garanties de réfrigérateur, des bons de commande par correspondance, des horaires d'avion, etc. Il est également important de faire remarquer que des pays comme la Finlande qui ont une approche pédagogique portant sur la construction d'un socle commun de connaissances supposé atteint en fin de scolarité obligatoire sont susceptibles d'être mécaniquement avantagés par rapport à d'autres pays comme la France dont l'approche pédagogique est fondée sur la construction par « briques » d'un savoir dont le terme est fixé à la fin de l'enseignement secondaire (lorsque les élèves atteignent l'âge de dix-sept ou dix-huit ans) (cf. Romainville, 2002 et Grenet, 2008).

Notons enfin que les réformes scolaires – loin d'éclorre au gré des modes, comme cela se passe trop souvent en France selon le fait du prince – sont mises en œuvre sur le long terme et dans un esprit de « consensus » qui dépasse toute étiquette politique, tout en prenant compte de l'avis des enseignants.

Le système éducatif finlandais se veut avant tout égalitaire et équitable, en garantissant un accès égal aux élèves, quels que soient le milieu familial et la situation géographique. Dans cet esprit, l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire sont totalement gratuits, qu'il s'agisse d'établissements publics ou privés. Toutefois ces derniers sont très peu nombreux (il en existe entre cinquante et soixante sur l'ensemble du territoire), comme pour les écoles publiques, ils sont placés sous le contrôle de l'Etat et entièrement gratuits pour les familles, à cette différence près qu'une partie du financement ne passe pas par les communes mais provient exclusivement de l'Etat. Toujours dans cet esprit égalitaire, il existe dans les écoles un programme de soutien et d'assistance précoce scolaire et/ou psychologique, qui est mis en place dès qu'un problème est identifié. C'est aussi ce qui fait dire aux experts de l'OCDE qu'en Finlande, la disparité des résultats entre les établissements est la plus faible, et l'impact d'origine socio-économique des parents sur la réussite scolaire des enfants est beaucoup moins prédominant qu'ailleurs. Ce système semble donc *a priori* très attrayant, surtout lorsqu'on le regarde de l'extérieur. Mais qu'en est-il dans la réalité ?

² Il faut savoir que le système éducatif finlandais est très décentralisé. Les municipalités prennent en charge 43% en moyenne des coûts de fonctionnement de l'enseignement primaire et secondaire, tandis que l'Etat finance en moyenne les 57% restants. Ce sont également les communes qui décident de mettre en place telle ou telle matière optionnelle et qui définissent avec les établissements scolaires les objectifs pédagogiques à l'intérieur du cadre général d'enseignement défini par la direction nationale de l'enseignement. Enfin, les communes gèrent aussi les rémunérations des enseignants qui ont un statut de fonctionnaires municipaux. Si ce modèle semble intéresser un certain nombre d'hommes politiques français pour vider un peu plus l'Etat de ces responsabilités et faire supporter un supplément de charges aux citoyens, il est important de voir les limites de ce modèle bien visible en Finlande. En effet, plusieurs communes finlandaises ont dû fermer leurs établissements scolaires plusieurs jours et mettre les enseignants au chômage technique, simplement parce qu'elles n'avaient plus les moyens de les payer.

2. Le système éducatif dans les écoles et collèges

En Finlande, les enfants peuvent, à partir de trois ans, fréquenter la maternelle qui réserve un enseignement préscolaire en dernière année. Bien que l'école maternelle ne soit pas obligatoire, plus de 90% des enfants la fréquentent. L'enseignement obligatoire débute comme dans de nombreux autres pays à sept ans, contre six ans en France, et dure neuf ans ; cet enseignement appelé « fondamental » correspond à l'école primaire et au collège. Contrairement au système éducatif français, le système finlandais ne connaît pas de rupture entre l'école primaire et le collège. Ces deux étapes scolaires sont incluses dans ce qui est appelé l'enseignement fondamental, et sont regroupées la plupart du temps dans un établissement unique. L'enseignement obligatoire se poursuit de la classe 1 à la classe 9, et concerne les élèves âgés de sept ans à quinze ans. Il est réparti de sorte que durant les six premières années, l'enseignement est généralement donné par un professeur des écoles et les trois dernières, par des professeurs de disciplines qui exercent leur activité sous le système de la bivalence (cf. Finnish National Board of Education, 2004).

L'école est ouverte cinq jours par semaine, avec une durée hebdomadaire d'enseignement progressive de la première année de l'école primaire à la fin du collège, allant de 19 x 45 minutes durant les deux premières années d'école primaire à 30 x 45 minutes minimum et 35 x 45 minutes maximum au collège. L'école primaire commence généralement vers 8 heures du matin pour finir entre 12 et 13 heures, tandis qu'au collège les journées de cours s'achèvent entre 14 et 15 heures. Durant l'après-midi, les activités scolaires laissent place à des activités périscolaires facultatives, comme le sport, les arts plastiques, la musique et les travaux manuels. Ces activités sont le plus souvent organisées par les municipalités et les écoles, mais elles le sont également par des associations. Leur coût est, en partie, pris en charge par les municipalités. La prise en charge des familles s'élève, quant à elle, entre soixante et cent vingt euros par mois et par enfant. La demande pour ces activités est très élevée de la part des parents pour les enfants de sept à huit ans, ce qui entraîne un manque de place pour un grand nombre d'enfants. En revanche, les parents considèrent que leurs enfants sont suffisamment grands dès l'âge de neuf ans pour pouvoir rester seuls à la maison, et, par conséquent, la demande est beaucoup moins importante. Aussi, cette organisation de la durée scolaire semble très satisfaisante pour Paul Robert (2010), du fait que « les situations d'apprentissage deviennent plus stimulantes pour les élèves, qui se sentent davantage responsabilisés » tout en ayant peu de travail à faire à la maison. Pourtant, il en va différemment pour les parents d'élèves qui souhaiteraient des journées de travail plus longues pour leurs enfants, afin que ces derniers ne soient pas livrés à eux-mêmes durant une grande partie de l'après-midi, surtout s'ils ne suivent pas d'activités périscolaires, en raison du manque de place ou tout simplement en raison du coût de ces activités.

Chaque élève a une place assignée par la commune, à proximité de son domicile, mais les parents sont libres de choisir l'établissement qu'ils souhaitent, dans certaines limites. Ils font généralement ce choix lorsqu'ils veulent placer leurs enfants dans une école spécialisée, en langues étrangères, musique, arts plastiques, sciences, etc. L'accès à ces écoles se fait sur concours, avec à la base un test d'enseignement général et un test psychologique, qui permet de choisir les futurs élèves en toute « équité » et de renvoyer les indésirables dans les écoles de quartier³. Toutefois, il appert, pour l'ensemble des établissements, que les élèves sont au cœur du système d'apprentissage tandis que les enseignants ne sont là que pour les accompagner en les responsabilisant : ce n'est pas à l'élève à s'adapter à l'école, mais c'est à l'école à s'adapter à l'élève, non en lui imposant un rythme mais en s'adaptant au rythme de chacun. En effet, les termes d'échec et de redoublement sont absents et proscrits du vocabulaire officiel. Ainsi, chaque élève peut avancer à son rythme jusqu'à la fin du collège, mais malheur à ceux qui sont allés un peu trop à leur rythme car seuls 50% des élèves intégreront le lycée d'enseignement général, alors que 4% d'entre eux auront la possibilité d'effectuer une dixième année, pour ne pas dire qu'ils redoublent, afin d'intégrer éventuellement un lycée l'année suivante. Les autres

³ Notons à ce sujet qu'un certain nombre d'enfants bilingues français-finnois, se sont vu refuser l'accès au Lycée franco-finlandais d'Helsinki pour avoir échoué aux tests psychologiques.

seront orientés pour 42% d'entre eux vers les filières techniques d'un lycée d'enseignement professionnel, qui ne sont pas jugées comme des filières d'échec, du moins officiellement. Enfin, les 4% restants sortent tout simplement du système éducatif, mais là encore la notion d'échec est bannie, car ils peuvent *théoriquement* réintégrer le système scolaire à tout moment... Il faut pourtant savoir que 25 000 jeunes restaient injoignables en 2007 après avoir terminé le collège, pour la simple raison qu'ils n'étudiaient pas et n'étaient pas inscrits comme chômeurs.

Toutefois, cette école fait l'objet de toutes les attentions car elle permet de greffer le savoir immédiat et rentable au plaisir et au bien-être, réduisant ainsi sa mission à un rôle à la fois utilitaire et distractif, où prévalent l'acquisition d'une somme de compétences et un grand nombre d'animations parascolaires sur un enseignement plus exigeant qui devrait permettre l'accès à la pensée. En effet, dans la plupart des collèges, il n'est plus question pour les enseignants de transmettre des savoirs essentiels au développement d'une pensée rationnelle, ni de développer l'apprentissage d'un jugement autonome, mais plutôt de se référer à des critères d'utilité sociale, de rendement économique et de rationalité technique. Les débats en cours en Finlande autour de réformes sur les objectifs nationaux prévues pour 2020 vont également dans ce sens puisque les propositions avancées doivent permettre « de développer l'enseignement fondamental et ses objectifs d'une manière constante, en prenant en considération la force actuelle de l'enseignement fondamental et le développement des besoins futurs » (Ministry of Education and Culture, 2010). Ces objectifs nationaux sont définis comme socle pour les actions de l'enseignement fondamental à venir et pour le renouvellement de l'éducation de base pour le futur. Ils sont classés en cinq groupes : réflexion sur les aptitudes, méthodes de travail et interaction, habilité manuelle et expressive, participation et initiative, conscience personnelle et responsabilité personnelle. Quant aux aptitudes citoyennes, elles sont également définies comme une partie des objectifs nationaux par un décret sur le nouveau socle de l'enseignement fondamental et incluses dans des objectifs de groupes de sujets multidisciplinaires composés en six différents groupes de matières : langue et interaction ; mathématiques ; environnement, science et technologie ; individu, entreprise et société ; arts plastiques et travaux manuels ; santé et hygiène. Sur ce point, il est clair que les choix éducatifs de la Finlande présentent l'avantage de permettre à ce type de modèle d'être à l'avant-garde de l'idéal éducatif mondial prôné par l'OCDE à travers la vision utilitariste et pragmatique des tests PISA qui visent à évaluer les compétences jugées indispensables pour mener une existence autonome et indépendante dans les sociétés néolibérales (cf. Trouvé, 2012).

3. Le système éducatif au lycée

Comme nous avons pu le voir, c'est à l'entrée au lycée que la sélection académique commence véritablement. Chaque élève peut émettre cinq vœux pour son entrée au lycée, mais son affectation dépend de la moyenne des notes obtenues à l'école fondamentale. La note minimale à atteindre pour suivre des études dans un lycée est fixée soit par la direction nationale de l'enseignement, soit par les communes en fonction du statut des écoles, tandis que le comité directeur de chaque lycée fixe dans ce cadre la note le concernant. Ainsi la note peut varier de 7 à 9,5 sur 10 en fonction des lycées.

Le lycée fonctionne sur un système modulaire qui s'apparente au système de crédits dans les universités françaises. Les lycéens doivent valider 75 modules, dont 50 sont obligatoires, fixés par la direction nationale de l'enseignement au niveau national, et 25 facultatifs, choisis par les établissements. Le programme est conçu pour trois ans, mais dans les faits la durée peut aller de deux à quatre ans : chaque module représente 38 heures d'enseignement et sa validation prend la forme d'un contrôle continu. L'enseignement ne se fait pas par classe d'âge mais par module de matière, pour que les lycéens puissent avancer en fonction de leur choix et à leur rythme, jusqu'au baccalauréat dont l'âge moyen d'obtention tend vers dix-neuf ans (cf. Finnish National Board of Education, 2003).

Les élèves ont ainsi la possibilité d'organiser eux-mêmes leur emploi du temps, tout en étant suivis par un conseiller d'orientation qui les guide dans le choix de leurs modules, en donnant des cours collectifs et en les recevant individuellement dans le courant de l'année. Toutefois dans la pratique, si le système fonctionne correctement dans les établissements de petite taille où le choix des matières est limité et où le conseiller est en mesure de recevoir tous les élèves, il est beaucoup plus problématique dans les grosses structures où les élèves, manquant de conseils, choisissent des modules qui ne correspondent pas toujours à leurs compétences ni à leurs motivations véritables. De plus, cette orientation demande également de la part des élèves d'avoir une vision relativement claire sur leur avenir dès l'âge de seize ans, ce qui ne va pas sans poser quelques problèmes pour beaucoup d'entre eux. Cette très grande liberté dans la gestion du travail recèle aussi, selon les Finlandais eux-mêmes, d'autres problèmes : elle reviendrait ainsi à avantager les filles, de par leur maturité plus précoce, par rapport aux garçons et les catégories sociales aisées où les élèves sont plus suivis par les familles, contrairement aux élèves de familles plus modestes.

Aussi, ce système modulaire, en place dans les lycées finlandais, extrêmement attrayant au premier abord, est également critiqué et remis régulièrement en cause, notamment parce que les apprentissages peuvent ne pas être progressifs en fonction du choix des élèves, alors qu'ils demandent avant tout une régularité. C'est particulièrement vrai pour l'apprentissage des langues étrangères qui demande un suivi progressif sur plusieurs années, sans interruption de plusieurs mois entre deux niveaux de modules⁴. Il faut enfin noter que de plus en plus de voix s'élèvent dans le milieu universitaire pour faire part de leur crainte face à un appauvrissement général du niveau dans le secondaire. Il proviendrait, d'après certains universitaires finlandais, à la fois d'une baisse de niveau à atteindre mis en place par le plan national d'enseignement, des connaissances de base oubliées en raison du manque de suivi dans le modulaire, d'une quasi-absence de discipline et d'un sens de l'effort intellectuel trop peu encouragé. Sans parler de l'approche communicative très en vogue aujourd'hui, au détriment des approches analytique et synthétique (cf. Sénat, 2009-2010).

En ce qui concerne l'examen du baccalauréat, quatre épreuves obligatoires sont présentées, dans quatre disciplines différentes laissées aux choix des lycéens sur une dizaine de possibilités : en plus de la langue maternelle (finnois ou suédois pour environ 5% des élèves, auxquels peut s'ajouter le same pour les élèves lapons) qui est obligatoire, les élèves doivent choisir trois épreuves parmi les quatre matières suivantes : seconde langue nationale (suédois ou finnois), langue vivante 1, mathématiques, plus une parmi toutes les autres disciplines enseignées au lycée comme matières obligatoires (par exemple : religion, biologie, histoire, hygiène et santé, philosophie, etc.). Les lycéens peuvent également prendre toutes les autres matières en option. Généralement, ils n'en prennent pas plus de deux, en sus des quatre épreuves obligatoires.

Enfin, si le taux de réussite au baccalauréat est de plus de 90%, ce dernier ne donne pas automatiquement accès à l'université : cet accès résulte d'un examen qui s'avère fortement sélectif où seuls 25% des bacheliers peuvent entrer à l'université à l'issue des examens de sélection.

4. Le système universitaire

La principale caractéristique de l'enseignement supérieur finlandais est son organisation en deux branches complémentaires, celle des universités et celle des écoles supérieures professionnelles (AMK). Ces dernières, contrairement aux universités, sont gérées pour la moitié d'entre elles par les municipalités ou des groupements de municipalités, tandis que nous retrouvons dans l'autre moitié des établissements privés. Par contre, tout comme les universités, elles pratiquent dans

⁴ Nous pouvons également remarquer depuis l'établissement du lycée modulaire que les élèves, après avoir choisi une troisième langue étrangère facultative, abandonnent majoritairement cette possibilité après deux ou trois cours, pour se tourner vers d'autres modules plus ludiques et moins contraignants.

toutes les matières un *numerus clausus*, en utilisant différents critères de sélection des étudiants. L'entrée à l'université ou dans les AMK s'apparente donc à un concours : du fait du nombre limité de places et compte tenu de cette sélection, seuls 26 à 30% des candidats peuvent entrer à l'université à l'issue des concours d'entrée, le pourcentage des candidats varie en fonction de la matière choisie. Toutefois la baisse du niveau des bacheliers constatée au sein des universités, qui semble provenir de l'absence de méthode d'apprentissage systématique au lycée, entraîne une baisse du nombre d'étudiants dans les disciplines concernées. Pour ceux qui n'ont pas réussi à passer l'examen d'entrée à l'université ou dans les AMK, il reste le choix de l'université ouverte. Sa vocation première est de fournir à tous les publics une possibilité de formation continue, néanmoins il faut reconnaître qu'elle sert très souvent de « prépa » à l'entrée à l'université. Il est d'ailleurs reconnu que les élèves ayant échoué à l'examen d'entrée ont nettement plus de chances de réussir lors de la tentative suivante s'ils suivent les cours de l'université ouverte, notamment parce qu'il est possible de bénéficier de procédures particulières pour intégrer l'université lorsqu'on a validé un nombre suffisant d'ECTS (European Credits Transfer System). Par contre l'université ouverte ne délivre pas de diplômes et elle est payante, contrairement à l'université (cf. Salmon, 2010).

Si cet examen d'entrée est la pierre angulaire du système universitaire finlandais, il n'empêche qu'il fait périodiquement l'objet de critiques, car on l'accuse de dupliquer le baccalauréat et de ralentir l'accès des jeunes à l'université, et par conséquent au marché du travail, voire de passer à côté de talents qu'il ne saurait détecter. En effet, seuls 25% des jeunes finlandais accèdent à l'université après l'obtention de leur baccalauréat à dix-neuf ans ou moins, tandis qu'ils sont 45% à pouvoir entamer leurs études universitaires entre vingt et vingt-quatre ans, et près de 30% après vingt-cinq ans. Cet examen d'entrée combiné à une grande souplesse des études conduit les étudiants à terminer tardivement leurs études avec en moyenne vingt-cinq ans pour les titulaires d'un diplôme de premier niveau d'AMK et vingt-huit ans pour les titulaires d'un master universitaire.

C'est d'ailleurs la raison pour laquelle le programme du nouveau gouvernement finlandais concernant l'enseignement supérieur a pour objectif de faire disparaître progressivement les examens d'entrée à l'université, en privilégiant les résultats obtenus au baccalauréat comme critère de sélection, surtout afin d'accélérer l'arrivée des diplômés sur le marché du travail. Cependant, cela ne l'empêche pas de réaffirmer en parallèle le niveau master comme niveau de base de l'université, faisant ainsi le deuil des velléités, exprimées sous l'ancienne législation, de (re-)valorisation du niveau licence (Prime Minister's office, 2011).

Outre ces objectifs, l'accent est mis sur la réforme des écoles supérieures professionnelles que le gouvernement vise à doter d'un statut d'autonomie renforcée, assorti d'un financement de « base » provenant exclusivement du budget de l'Etat, sur le modèle des universités, afin de reprendre la main sur des établissements privés ou financés par les municipalités. Même si, la réforme universitaire de 2010 mise en place, soi-disant, pour favoriser l'inscription des universités finlandaises dans la compétition internationale, a plutôt été vouée à enregistrer une concurrence stérile entre universités et entre universitaires sans autre fin que de servir les calculs économiques du gouvernement. Cette réforme a profondément bouleversé le paysage finlandais en accordant aux universités une autonomie totale. Désormais détachées du budget de l'Etat, elles reçoivent de ce dernier une dotation répartie, d'une part, sur des critères de formations, qui portent à la fois sur le nombre d'étudiants inscrits et le nombre de diplômés, afin de les inciter à mettre en œuvre tous les moyens nécessaires pour raccourcir la durée d'études de leurs étudiants. La qualité de l'enseignement y est également appréciée en fonction de l'employabilité des jeunes diplômés, et du niveau international de l'enseignement, ainsi que sur des critères de recherche qui concernent le nombre de publications. Les ressources externes, comme la faculté de recueillir des financements privés prennent aussi toute leur importance avec cette réforme universitaire. Afin d'inciter ce type de financement l'Etat verse une prime à hauteur de 2,5 fois le montant de fonds privés collectés, en revanche aucune compensation n'est prévue en l'absence de levée de fonds privés. Les universités ont également acquis, avec cette réforme, le rôle d'employeur de tous leurs personnels, ce qui leur a permis du même coup de transformer les contrats des fonctionnaires en contrats de droit privé. Cette réforme des universités

finlandaises s'apparente à ce qu'aurait aimé mettre en place le gouvernement du président Sarkozy avec sa loi de réforme des universités (LRU). Or, sur ce point, nous ne pouvons qu'adhérer à ce qu'avait écrit Poulain (2009) à propos de cette LRU, en faisant constater que « *le dirigisme néolibéral qui préside à cette chasse aux primes et à l'application du benchmarkisme spéculatif aux universitaires condamne d'avance l'autonomie des universités et celle des universitaires à demeurer un vain mot. Mais elle les condamne surtout à la stérilité de la pensée et son destin programmé d'échec ne peut avoir que l'effet inverse de celui qu'on y cherchait : faire fuir tout enseignant hors de cette machine basée sur le concours perpétuel de classification purement quantitative et de valorisation des individus* », sans compter que personne n'a attendu les évaluations et les classifications des universitaires, pour découvrir les vérités mises à jour en France au XX^e siècle par les sciences humaines, la philosophie, les arts et les sciences de la communication, ni pour les valider internationalement comme telles en les adoptant.

Mais pour revenir à la Finlande, notons qu'il n'est pas innocent que le programme du gouvernement finlandais s'appuie sur les résultats des études PISA mesurés par l'OCDE, pour clamer haut et fort la volonté de la Finlande de faire de sa population « la plus compétente du monde d'ici à 2020 » et pour en faire l'antichambre des réformes à venir dans le milieu universitaire, à la fois en renforçant l'offre de formation selon les besoins de l'économie nationale, en reconnaissant et validant un peu plus les acquis de l'expérience et redéfinissant tous les diplômes en termes de compétences (Prime Minister's office, 2011). Ces réformes se feront de toute évidence avec la poursuite de la réduction du nombre d'établissements de formation ; il semble donc évident que les concentrations déjà observées dans le domaine universitaire se généralisent, notamment pour les écoles supérieures professionnelles. Il est clair que ce programme mû par les meilleures intentions néolibérales n'a pour but que de garantir aux institutions universitaires les plus rentables les meilleurs subprimes pour valoriser leurs résultats et de les aider à les traduire en bénéfices industriels pour les entreprises, et ne peut conduire en définitive qu'à la destruction pure et simple de l'institution universitaire.

Bibliographie

FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION (2004), *National Core Curriculum for Basic Education*.
http://www.oph.fi/english/publications/2009/national_core_curricula_for_basic_education

FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION (2003), *National Core Curriculum for Upper Secondary Schools*.
http://www.oph.fi/download/47678_core_curricula_upper_secondary_education.pdf

GRENET J. (fév. 2008), « PISA : une enquête bancaire ? », *la vie des idées.fr*.
<http://www.laviedesidees.fr/PISA-une-enquete-bancale.html>

MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE (01 June 2010), *Basic education 2020, the national general objectives and distribution of lessons hours*.
http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/perusopetuksen_tuntijako.html?lang=en

OCDE (2011), *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves. Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences* (Volume I).
<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810072e.pdf>

POULAIN J. (24 fév. 2009), « Notre liberté n'est pas à vendre. Appel aux Etats généraux des universitaires », *L'Humanité*.
<http://www.sauvonsluniversite.com/spip.php?article1951>

PRIME MINISTER'S OFFICE (22 June 2011), Finland, *Programme of the Finnish Government*.
http://www.valtionneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf332889/220611hallitusohjelma_en.pdf

ROBERT P. (2010), *La Finlande : un modèle éducatif pour la France ? Les secrets de la réussite*, Paris, ESF, Collection Pédagogies, (Deuxième édition revue et augmentée).

ROBERT P. (4 mars 2009), *L'éducation finlandaise revisitée*.
http://www.meirieu.com/ECHANGES/finlande_robert_2.htm

ROMAINVILLE M. (mars-avril 2002), « Du bon usage de PISA », Bruxelles, *La Revue Nouvelle*, 3-4, Tome 115.

SALMON E. (sept. 2010), *Fiche Curie. Enseignement supérieur Finlande*.
http://www.france.fi/wp-content/uploads/2010/07/Fiche_Curie+_Recherche_Finlande09.pdf

SENAT (2009-2010), *Finlande : le bon élève des systèmes éducatifs occidentaux peut-il être un modèle ?*, Rapport d'information, Paris, Commission de la culture, de l'éducation et de la communication, n°399.

SJØBERG S. (sept. 2012), « PISA : politique, problèmes fondamentaux et résultats paradoxaux », *PISA, TIMSS : regards croisés et enjeux actuels*, n°14.
<http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article140>

TROUVE A. (sept. 2012), « De la crise de l'éducation et de ses nouveaux avatars », *PISA, TIMSS : regards croisés et enjeux actuels*, n°14.
<http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article140>

SANDOSS BEN ABID-ZARROUK & MARC WEISSER	90
<i>Efficacité du tutorat et étude des profils « efficaces » des tutorés</i>	
MURIEL BRIANÇON, JEANNE MALLET & CHANTAL EYMARD	105
<i>L'Altérité, une notion vraiment sans histoire ?</i>	
<i>Eclairage philosophique sur une notion devenue incontournable en éducation</i>	
MARIE-RENEE GUILLORET	115
<i>Une expérience pédagogique musicale en Grande Section Maternelle et Cours Préparatoire</i>	
BERENGERE KOLLY	124
<i>La mère, la directrice, la pédagogue et la lectrice :</i>	
<i>de l'utilisation du sexe comme variable pédagogique chez Pauline Kergomard</i>	
CHRISTOPHE MICHAUT	131
<i>Les nouveaux outils de la tricherie scolaire au lycée</i>	
ALAIN PATRICK OLIVIER	143
<i>La fonction de l'esthétique dans l'éducation : la théorie et l'action de Victor Cousin</i>	

Efficacité du tutorat et étude des profils « efficaces » des tutorés

Sandoss Ben Abid-Zarrouk & Marc Weisser¹

Résumé

Le tutorat méthodologique est un dispositif visant, généralement, à améliorer les taux de passage de première en deuxième année de Licence, principalement pour les publics primo-entrants. Le but de cette contribution est de montrer l'efficacité de ce dispositif. C'est à partir d'une enquête effectuée en deux temps auprès des tutorés de l'université de Haute-Alsace (UHA) que nous avons pu mettre en évidence dans un premier temps que les étudiants qui suivaient le tutorat étaient proportionnellement plus nombreux à passer de la première à la seconde année de Licence et dans un second temps que les étudiants qui font le choix du tutorat dans une optique de réussite sont proportionnellement plus nombreux à obtenir leur L1 par rapport à ceux qui viennent y chercher un apport méthodologique.

L'échec à l'université notamment en première année fait partie des principaux handicaps de l'université française lorsque l'on cherche à estimer sa qualité (Alava & Romainville, 2001). Ce que nous nommons ici « échec » fait référence au redoublement, à la réorientation et les abandons tels que le propose le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche dans son plan pluriannuel pour la réussite en Licence (2008). Même si cette notion est discutée puisqu'« elle réduit de facto tout retard, toute réorientation et toute sortie du système universitaire comme un échec » (Millet, 2012) elle est un des principaux baromètres de la santé de l'université française. En France en 2008 on estimait que 30% des étudiants ont redoublé, 16% se sont réorientés et 6% ont abandonné (MESR, 2008 ; Millet, 2012). Ce constat est visible aussi dans d'autres pays francophones (Romainville & Noël, 1998 ; Alava & Langevin, 2001). Ainsi, malgré l'introduction d'une circulaire en 1996, instaurant le tutorat méthodologique (qui a pour but *in fine* une amélioration de la réussite en première année) dans les universités et sa généralisation à la rentrée 1997-1998 (Bédouret, 2004), ainsi que sa place prépondérante dans le plan réussite en licence de la grande majorité des universités françaises, on constate que les « échecs » sont en augmentation constante depuis vingt ans (Mohib, Sonntag, Werckmann, 2010). Parallèlement, plusieurs recherches ont montré une certaine efficacité de ce dernier (Kempf & Rousvoal, 1995 ; Danner, Kempf & Rousvoal, 1999), même si en approfondissant, elle reste toute relative (Alava & Langevin, 2001 ; Annoot, 2001). Comment expliquer alors ces taux d'échecs et d'abandons toujours élevés ? Parmi les explications, on notera d'une part que le tutorat est basé sur le volontariat et d'autre part que ce sont les étudiants qui en ont le *moins besoin* qui y participent (Alava & Maydieu, 1998 ; Danner, 1999 ; Michaut, 2000). L'objet de notre contribution n'a pas pour but de donner une explication à ces échecs² mais d'interroger l'intérêt du tutorat et l'utilisation qui en est faite par les tutorés. Ainsi, après avoir rappelé le contexte de la recherche et développé certaines recherches qui ont été menées sur le tutorat et en lien avec notre problématique, nous exposerons à notre tour une enquête portant sur l'efficacité du tutorat à l'université de Haute-Alsace (UHA). L'enquête de cet article est divisée en deux temps. Dans un premier temps en prenant comme terrain d'enquête l'UHA, nous avons cherché à estimer l'efficacité, en matière d'accès en seconde année, du tutorat sur une période de huit années (2000-2008) et ceci en comparant les résultats des étudiants tutorés et des non tutorés. Dans un second temps, nous avons étudié principalement le comportement des tutorés à travers une enquête menée auprès de 59 étudiants tutorés en 2009, toutes filières confondues et inscrits à

¹ Sandoss Ben Abid-Zarrouk, maître de conférences & Marc Weisser, professeur des universités, Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC), Université de Haute-Alsace.

² Cf. Duru-Bellat (1995) et Felouzis (1997).

l'UHA. Et ceci, afin d'identifier leurs attentes vis-à-vis du tutorat. Le but étant d'analyser comment leur *engagement* peut induire leur réussite. Nous cherchons ainsi à répondre aux deux questions suivantes : le tutorat en tant que mode de transmission de méthodologies universitaires permettant l'apprentissage du métier d'étudiant (Coulon, 2005) est-il efficace ? ; l'étudiant qui fait le choix du tutorat est-il un étudiant *engagé* qui cherche à établir des stratégies de réussite efficaces de manière à atteindre son objectif, le passage L1 / L2 ?

1. Contexte de la recherche

Lors de la rentrée 1993, l'Université de Haute-Alsace (UHA) a été parmi les premières à répondre à un appel d'offre ministériel visant à mettre en place un dispositif d'accompagnement des nouveaux bacheliers. Les étudiants tutorés sont recrutés en première année de Licence en fonction de deux critères, le volontariat et le risque d'échec. A partir de tests anonymes d'autoévaluation passés en début d'année, la population des primo-arrivants est répartie en trois groupes : les 10% les plus faibles « en danger », puis 50% « à risque », et 40% « sans risque ». Le tutorat est proposé en priorité à la classe intermédiaire, tous les volontaires étant cependant accueillis. Il vise prioritairement à fournir un lieu d'ancrage, à créer une dynamique au sein d'un groupe de pairs et à assurer une formation méthodologique pertinente. Pour ce faire, les tuteurs sont recrutés en Master ou en première année d'IUFM (préparation au CAPES), de préférence parmi les candidats ayant effectué toutes leurs études à l'UHA. Le tutorat se positionne ainsi dans un espace entre-deux, le tuteur étant le médiateur entre l'apprenant et l'institution et/ou les acquisitions de connaissances. Les tuteurs étant considérés comme des « médiateurs qui facilitent l'accès des étudiants aux connaissances universitaires »... qui « ont pour mission de faciliter la communication pédagogique entre enseignants et étudiants ». (Annoot, 2001, p.397). Ils assurent une sécurisation des novices et facilitent le développement et/ou la consolidation de compétences qui sont, en grande partie, des savoir-faire. C'est-à-dire des méthodologies (pour apprendre, chercher des informations, préparer des examens...) permettant une utilisation optimale des outils et des dispositifs universitaires conduisant *in fine* à une meilleure compréhension des attentes universitaires.

Après plusieurs études publiées au moment de la mise en œuvre initiale du dispositif (Kempf & Rousvoal, 1995 ; Danner, Kempf & Rousvoal, 1999), nous réinterrogeons l'efficacité du tutorat dans le cas particulier de l'UHA d'une part, et d'autre part nous cherchons à identifier les stratégies des tutorés dans la construction de leur réussite.

2. Le tutorat

Notre travail s'inscrit dans le champ des recherches de facteurs de succès dans l'enseignement supérieur, à travers l'évaluation des outils permettant de remédier à l'échec universitaire. Dans notre cas précis, nous cherchons à estimer le rôle du tutorat dans la réussite des étudiants de première année de Licence.

L'échec en premier cycle à l'université reste relativement important et on estime que dans les pays de l'OCDE près d'un tiers des étudiants sortent sans diplôme (Romainville, 2000). Parmi les trois facteurs d'échec en premier cycle développés par Romainville (2000), on retrouve les caractéristiques d'entrée de l'étudiant, les caractéristiques de l'enseignement supérieur et enfin la gestion par l'étudiant de son nouveau métier. C'est cette dernière grande variable qui nous intéresse présentement. En effet, si l'un des facteurs de l'échec est lié à la difficulté de l'étudiant à apprendre son métier, le tutorat méthodologique est, si ce n'est le principal en tout cas le plus connu des outils de lutte contre l'échec en premier cycle à l'université (Romainville & Noël, 1998). C'est donc la lutte contre l'échec en premier cycle qui va entre autres donner naissance au tutorat méthodologique. Ainsi, la mise en place de cet outil, et notamment son officialisation par les décideurs, a comme principal objectif la baisse de l'échec en première année (soit en

termes d'abandon, soit en termes d'échec aux examens). En effet, les travaux de Langevin et Bruneau (2000), Frenay et al. (1997) cités par Alava et Langevin (2001) estiment ces taux allant de 35 à 50% selon les filières. En France, le tutorat est ainsi officialisé par un arrêté ministériel en 1997, mais s'était en fait développé depuis le début des années 90. Le tutorat « *propose tout à la fois une forme moderne de l'enseignement mutuel qui faisait la part belle à l'enseignement par les pairs, et une guidance pédagogique consolidant le processus d'apprentissage de la relation d'enseignement-apprentissage* » (Danner, Kempf & Rousvoal, 1999). Ce dernier consiste en « *l'accompagnement régulier ou ponctuel d'un groupe d'étudiants par des tuteurs, un peu plus avancés qu'eux dans le cursus universitaire* » (Alava et Langevin, 2001). Le bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale du 31 octobre 1996 indique à propos du tutorat « *que l'objectif de cette action est de favoriser la réussite de l'étudiant dès l'entrée à l'université* » (Annoot, 2001).

Le tutorat se base généralement sur le volontariat. Il est un temps de travail qui s'ajoute aux activités traditionnelles prévues dans l'organisation des études : cours magistraux en amphithéâtre, travaux dirigés, travaux pratiques. Les recherches portant sur le tutorat montrent qu'il revêt des formes différentes : l'aide au travail personnel et au travail documentaire, l'appui aux techniques d'autoformation et d'autoévaluation, l'établissement de relation étudiants et professeurs (Romainville & Noël, 1998 ; Bédouret, 2004). Le rôle de tuteur est pris en charge par « *des étudiants qui ne sont ni des enseignants ni du personnel administratif. Ils ne doivent pas remplacer l'enseignant spécialiste de la discipline. Ils ne sont pas désignés pour faire un cours ou animer un travail dirigé. Ils ont pour mission d'œuvrer à la réussite des étudiants en leur apportant les clés et les méthodes pour répondre aux attentes de l'institution qui leur dispense l'enseignement* » (Annoot, 2001).

Notre travail se fixe pour but d'analyser comment le tutorat est utilisé par les tutorés et comment il devient un outil permettant leur réussite. En d'autres termes, de quelle manière il devient efficace.

3. ... et son efficacité

Donner une définition de l'efficacité est relativement difficile et « *le choix de telle ou telle définition correspond plus à une certaine commodité de mesure qu'à la prise en compte de tout ce que cette notion peut englober* » (Eicher, 1983). En économie de l'éducation, on distingue habituellement l'efficacité externe de l'efficacité interne. La première répond aux objectifs de la société en ce qu'elle mesure la capacité du système éducatif dans son ensemble ou d'une institution déterminée, à préparer les élèves ou les étudiants à leur rôle futur dans la société, elle s'apprécie alors à travers les perspectives d'emploi et de gains des étudiants. L'efficacité interne s'intéresse, elle, aux relations entre les inputs éducatifs et les résultats scolaires (Psacharopoulos & Woodhall, 1988). Comme nous nous focalisons sur la rapidité du passage L1/L2, c'est à travers un indicateur interne que nous allons mesurer l'efficacité du tutorat. Dans ce cas, on fait le choix de l'estimation de l'efficacité pédagogique mesurée par des résultats à des tests de connaissances (Eicher, 1983). Nous utiliserons par conséquent comme indicateur, pour notre cas particulier, les taux de réussite aux examens.

L'impact du tutorat sur la progression des étudiants de première année a déjà été traité, notamment par Danner, Rousvoal et Kempf (1999). Les auteurs montrent en particulier que les tutorés obtiennent des taux de réussite supérieurs à ceux de l'ensemble des étudiants de première année de l'université étudiée. Ils insistent notamment sur les écarts en faveur des étudiants tutorés primo-entrants comparativement aux étudiants primo-entrants n'ayant pas suivi le tutorat. Les auteurs soulignent cependant quelques particularités eu égard aux variations d'efficacité du tutorat et mettent en avant certaines variables pouvant expliquer la différence de réussite des tutorés selon le contexte. C'est le cas notamment de la sélectivité de la filière : les étudiants de ces sections sont sélectionnés parmi les meilleurs, et le taux de réussite des tutorés qui en sont issus ne doit pas être comparé au score d'ensemble de l'université, mais seulement à

celui de leurs pairs. Les auteurs pronostiquent de plus un effet maître (ici un *effet tuteur*) qui peut aussi expliquer une part importante des taux de réussite relativement plus élevés par rapport aux étudiants qui ne suivent pas le tutorat. En effet, d'autres études viennent relativiser cet « *effet tutorat* » ainsi, les travaux développés par Danner (1999) et Michaut (2000) cités par Bédouret (2004) montrent que ce dispositif « *ne profiterait pas aux étudiants les plus en difficultés pour lequel il est avant tout destiné mais aux étudiants dits moyens.* » (Bédouret, 2004).

Les recherches menées par Danner, Rousvoal et Kempf (1999) pointent, au-delà d'un *effet tutorat*, comme clé du succès, l'importance primordiale de la motivation et de l'*engagement* de l'étudiant.

4. L'engagement de l'étudiant et sa réussite

Pirot et De Ketele (2000) le définissent comme étant « *la décision volontaire de s'engager activement et profondément* », mais aussi comme « *la participation active dans les activités d'apprentissage* ». Ils montrent notamment que le niveau de performance en première année serait plutôt associé aux aspects qualitatifs de l'engagement académique (c'est-à-dire à un comportement et des attitudes orientés plus vers l'accomplissement des tâches d'apprentissage), qu'à des aspects plus quantitatifs (à savoir le nombre d'heures de travail consacrées à ces activités). En outre, ils analysent l'engagement académique comme un processus multidimensionnel qui met en jeu quatre types de mobilisation : une mobilisation affective (origine et moteur de l'action, attitudes et perception de soi et du contexte d'apprentissage), une mobilisation conative (quantité d'énergie physique et psychique investie par l'étudiant dans les activités d'apprentissage), une mobilisation cognitive (travail intellectuel mis en œuvre par l'étudiant dans l'apprentissage) et une mobilisation métacognitive. Cette dernière est définie comme regroupant « *les stratégies par lesquelles l'étudiant prend conscience de ses démarches d'apprentissage, analyse les résultats auxquels elles aboutissent, les évalue pour éventuellement les réguler* (Pirot et Deketele, 2000) ». De cette définition, ils distinguent deux sortes de métacognition. L'une, quantitative, dans laquelle l'étudiant réfléchit à la quantité de temps investi ou à investir pour l'apprentissage, l'autre, qualitative, où l'étudiant réfléchit à la pertinence et à l'efficacité de ses techniques de travail. Les deux heures hebdomadaires du dispositif mis en place dans l'université étudiée conviennent les étudiants tutorés à de tels moments d'échanges, discussions modérées par le tuteur, l'un de leurs aînés qui est déjà passé par ces expériences. Les mobilisations affectives et conatives (prises de décision pour des actions futures) résultent alors des interactions entre pairs. L'absence de stratégies conscientes et adaptées aux exigences universitaires tournées vers un apprentissage efficace serait-elle facteur de la non- réussite des étudiants, en d'autres termes le non-engagement des étudiants expliquerait-il l'échec voire l'abandon des primo-entrants ?

5. Engagement versus « décrochage » à l'université de quoi parle-t-on ?

Selon (Endrizzi, 2010) « *la question de l'échec et/ou de l'abandon est contemporaine de la massification de l'université* ». Cette massification qui se cache derrière une « certaine » démocratisation³ de l'université a permis à un public jusque-là marginal en son sein d'accéder à l'enseignement supérieur. Millet (2012) constate ainsi que « *l'évolution de l'origine sociale des étudiants français montre une progression de la part relative des étudiants issus des catégories les moins scolarisés* ». L'auteur rappelle ainsi qu'en 1963-64 les enfants d'ouvriers et d'employés représentaient respectivement 9,2% et 8,7% des effectifs étudiants. Cette part a augmenté de quatre points pour ces deux catégories (13,2% d'enfants d'ouvriers et 12,7% d'enfants d'employés) lors de la rentrée 2007-2008. Si les caractéristiques socio-démographiques

³ Se référer à Millet (2012) qui questionne la réalité de la démocratisation de l'université et plus particulièrement celle de certaines filières.

n'influent cependant pas sur les résultats des examens, elles semblent agir sur « l'interruption des études engagées » (Michaut & Romainville, 2012). Ces dernières années le public des décrocheurs est particulièrement étudié (De Ketele, 2010) et les chercheurs tentent d'identifier les profils « types » qui sont autant de facteurs explicatifs d'abandon. Endrizzi (2010) répertorie les trois principales recherches portant sur « les causes » du décrochage des étudiants notamment en première année. Ainsi, Dubet (1994) voit dans le « décrocheur » un étudiant sans projet, sans vocation, non intégré à la vie étudiante et qui ne s'investit pas dans les études. Pour Coulon (2005) le manque d'affiliation est le principal facteur du décrochage des étudiants. Le décrocheur serait un étudiant qui a été incapable de s'intégrer dans ce nouvel univers et d'appréhender « le métier d'étudiant ». Enfin, Beaupère et Boudesseul (2009) identifient trois types de décrocheurs qui ont pour point commun de ne pas avoir identifié « les conditions de la réussite » à l'université qui « leur paraissent opaques voire aléatoires ».

Le premier est celui qui s'est inscrit de manière « passive » à l'université, sans une vraie connaissance des formations universitaires et de leurs spécificités, et dont l'inscription dans la filière n'a pas été réellement réfléchie. De plus ce public aurait tendance à reprendre les procédés d'apprentissage du lycée (par exemple, le bachotage individuel) inadaptés aux exigences universitaires. Le second type de décrocheurs est l'étudiant qui a obtenu un baccalauréat technologique ou professionnel qui s'inscrit à l'université sans horizon particulier qui selon l'expression de l'auteur « tente sa chance » dans l'espoir de retrouver la voie normale mais qui se retrouve rapidement confrontés aux exigences en matière de savoirs et dont ils sont dépourvus. Enfin le troisième type opte pour « *des stratégies plus ou moins hasardeuses de rattrapages et de contournements... pour aller de l'avant malgré* » les « *échecs aux examens, de façon à bénéficier du statut "ajourné mais autorisé à continuer"* » (Endrizzi, 2010, p.5).

Ces profils de décrocheurs vont parfaitement à l'encontre même de la définition de l'engagement tel que défini par Pirot et De Ketele (2000) et qui est basée entre autres sur le désir d'apprendre (mobilisation affective), sur la quantité d'énergie (physique et psychique) déployée dans les activités d'apprentissage, le travail intellectuel mis en œuvre dans l'apprentissage (la mobilisation cognitive) ainsi que l'établissement de stratégies « efficaces » d'apprentissage (mobilisation métacognitive). Ainsi, l'absence de stratégies d'apprentissage à l'université, claires et identifiées en tant que telles (et donc efficaces), pourrait alors, expliquer en partie le décrochage des étudiants. Le décrocheur ne serait donc pas un étudiant « engagé ».

De ces analyses et réflexions, nous émettons l'hypothèse selon laquelle un étudiant qui fait le choix du tutorat est un étudiant *engagé* qui cherche à établir des stratégies d'apprentissage efficaces de manière à atteindre son objectif, le passage L1/L2.

6. Méthodologie

■ Population d'étude

Deux populations de l'université de Haute-Alsace ont été enquêtées.

- l'ensemble des étudiants inscrits à l'UHA et les tutorés de cette même université de 2000 à 2008 ;
- les étudiants de licence première année des facultés des lettres et sciences humaines (FLSH), de sciences économiques, sociales et juridiques (FSESJ), ainsi que de sciences et techniques (FST) de l'Université de Haute-Alsace (UHA). La promotion concernée est celle de 2008-2009, soit 199 tutorés, 16,8% de la population totale en L1. Sur ces 199 étudiants, seul 59 (30%) ont retourné le questionnaire. Ces enquêtes sont majoritairement des primo-entrants (des non redoublants), soit 56 étudiants, échantillon composé à plus de 74% de filles (44 personnes).

■ Outils

S'agissant de la première population, nous avons obtenu de la scolarité centrale les taux de réussite par filière et par session de l'ensemble des étudiants inscrits de 2000 à 2008 de l'université d'une part, et des tutorés pour la même période d'autre part. Cette partie des données doit nous permettre de comparer les taux de réussite de l'ensemble des étudiants à ceux des tutorés.

L'enquête sur les tutorés et leur approche vis-à-vis du tutorat a été effectuée à partir d'un questionnaire distribué aux tutorés inscrits durant l'année 2008-2009. Les tuteurs ont été nos principaux relais pour cela. Les questionnaires leur ont été remis par notre équipe afin qu'ils les soumettent à leurs tutorés, puis nous ont été renvoyés par ces mêmes tuteurs. Afin d'étudier la corrélation existant entre la réussite et le profil des étudiants, le questionnaire est nominatif. Il est composé de trois parties : une première permettant la description de la population à travers des questions portant sur des caractéristiques socio-économiques. Une deuxième a pour but d'identifier les parcours scolaires antérieurs (série du baccalauréat, redoublement de la L1, recours au soutien par le passé, participation ou non à l'enquête tutorat de l'année précédente). Enfin, une troisième partie, essentiellement constituée de questions ouvertes, est consacrée aux motifs qui ont poussé les étudiants à faire le choix du tutorat : pourquoi avoir fait le choix du tutorat ? Quelles sont leurs attentes ? Leurs réponses doivent nous permettre de comprendre pourquoi les étudiants ont fait le choix du tutorat et comment ils entendent l'utiliser.

Toujours pour la seconde population, nous avons reporté les notes obtenues aux examens par les étudiants enquêtés (tutorés). Les questionnaires étant nominatifs, nous avons pu ainsi faire le lien entre le profil des étudiants, ce qui a motivé leur choix et leurs attentes, et la validation ou non de la première année de licence.

■ Méthodes d'analyse de l'efficacité

Dans un premier temps, la mesure de l'efficacité a été effectuée en comparant les statistiques de passage en L2 de l'ensemble des étudiants de l'université étudiée et de l'ensemble des tutorés de l'UHA.

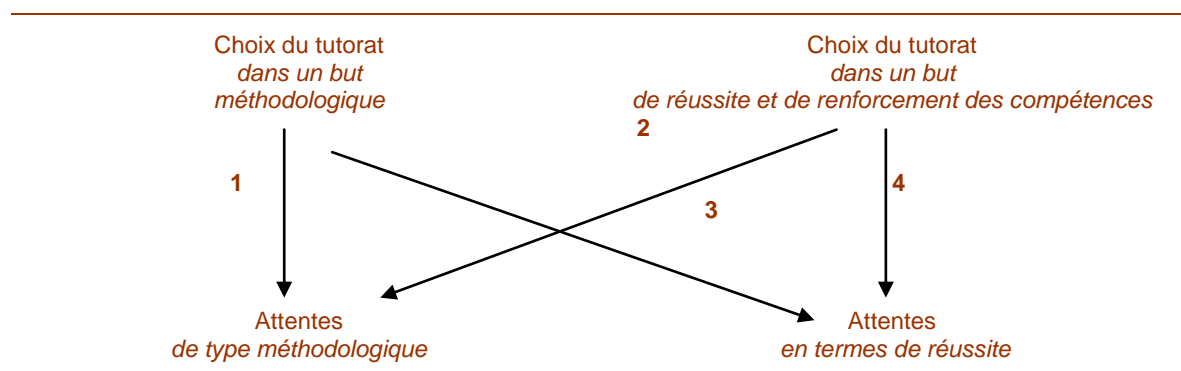
Dans un second temps, nous avons cherché à savoir dans quelle mesure le tutorat pouvait être facteur de réussite et ceci à partir de l'analyse des résultats de l'enquête menée auprès des tutorés de L1 de la FLSH, de la FST et de la FSESJ de l'année 2008-2009. Pour ce faire, nous avons analysé les réponses aux deux questions ouvertes de l'enquête menée en 2008-2009 auprès des tutorés de l'Université de Haute-Alsace : « *Pourquoi avez-vous fait le choix de suivre le tutorat ?* » et « *Qu'en attendez-vous concrètement ?* ». Un examen attentif des réponses à ces questions a permis de mettre en évidence des motifs de choix du tutorat ainsi que des attentes différentes en fonction des tutorés. Ainsi s'agissant de la variable *choix du tutorat*, nous avons regroupé d'un côté les étudiants qui utilisent le dispositif dans une optique de réussite ou de renforcement de leurs compétences ; de l'autre, nous avons regroupé les tutorés qui éprouvent des difficultés soit d'ordre méthodologique, soit disciplinaire, soit à se repérer par rapport au fonctionnement de l'université. La même segmentation a été effectuée sur la variable « *attentes par rapport au tutorat* ». Les étudiants sont en attente d'aides d'ordre méthodologique et/ou disciplinaire, ou au contraire, mais dans une moindre mesure, ont des attentes de réussite et de perfectionnement.

Du regroupement par thème, on constate que, globalement, pour la variable *choix du tutorat*, nous avons deux types d'étudiants. Les uns qui optent pour le tutorat dans un but de *se perfectionner et d'accroître leurs chances de réussir*. Et les autres qui ont choisi le tutorat dans un but d'apprentissage du *métier d'étudiant*. De la même manière, s'agissant de la variable *attentes par rapport au tutorat*, deux réponses se dégagent : *l'acquisition de méthodes ou la réussite*.

Nous nous sommes aperçus que les mêmes arguments apparaissaient, mais dans des proportions différentes :

Thèmes	Sous-thèmes	Choix du tutorat	Attentes / tutorat
Réussite et perfectionnement	Réussite	18,20 %	3,77 %
	Perfectionnement et renforcement	15,30 %	8,47 %
Méthodologie Universitaire	Besoin (difficultés, lacunes, retard)	18,60 %	7,55 %
	Profiter de l'expérience d'un étudiant	5,10 %	5,66 %
	Acquérir une méthodologie	14,60 %	23,70 %
	Adaptation au rythme	12,22 %	35,95 %
	Préparation de cours, TD	5,45 %	9,43 %
	Autres	7,55 %	1,90 %

Nous avons cherché ensuite à regrouper les réponses de manière à faire ressortir des profils types de tutorés. Après ce regroupement des énoncés en thèmes et sous-thèmes, nous avons opéré une analyse du contenu ; en croisant les variables *choix* et *attentes*, on constate qu'il existe quatre types d'étudiants :



Ces types peuvent se décrire comme suit : 1) les étudiants qui choisissent le tutorat dans le but d'acquérir le métier d'étudiant et attendent de lui qu'il leur donne les outils nécessaires à cet apprentissage ; 2) les étudiants qui font le choix du tutorat dans le but de réussir et de se perfectionner et qui en attendent qu'il leur dispense les méthodes pour atteindre leur but ; 3) les étudiants qui font le choix du tutorat dans un but méthodologique et attendent du tutorat qu'il leur permette de réussir⁴ ; enfin 4) les étudiants qui font le choix du tutorat pour réussir et attendent qu'il leur fasse atteindre ce but sans forcément se focaliser sur une stratégie d'acquisitions des méthodes.

Partant des travaux de Pirot et De Ketele (2000) sur l'engagement et notamment sur les stratégies efficaces adoptées afin de réussir, nous testons l'hypothèse selon laquelle les étudiants qui participent au tutorat avec pour objectif de l'utiliser comme moyen de réussir leur première année réussissent plus souvent leur première année que ceux qui y font appel

⁴ La différence entre les profils 2 et 3 est que, s'agissant du profil 2, les tutorés ont comme objectif en intégrant le tutorat « la réussite » et vont chercher à travers le tutorat des méthodes qui vont leur permettre d'atteindre cet objectif. S'agissant du profil 3, ces étudiants ont comme objectif premier d'acquérir des méthodes qui vont leur permettre dans un second temps éventuellement de réussir. La différence réside dans leurs objectifs premiers. En fonction de cet objectif, on distingue des stratégies ayant pour objectif la réussite (profil 2) des stratégies ayant pour objectif « l'apprentissage du métier d'étudiant » (profil 3).

uniquement dans un but d'acquisition de méthodes. Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons croisé la variable réussite (obtention de la L1) avec la variable choix du tutorat.

7. Résultats

■ *Efficacité du tutorat : une comparaison des taux de réussite des tutorés et de l'ensemble des étudiants sur plusieurs promotions*

L'enquête montre que ces huit dernières années, les étudiants qui suivent le tutorat ont des taux de réussite supérieurs à l'ensemble de la cohorte L1 (test du Chi carré, par année, significatif)⁵.

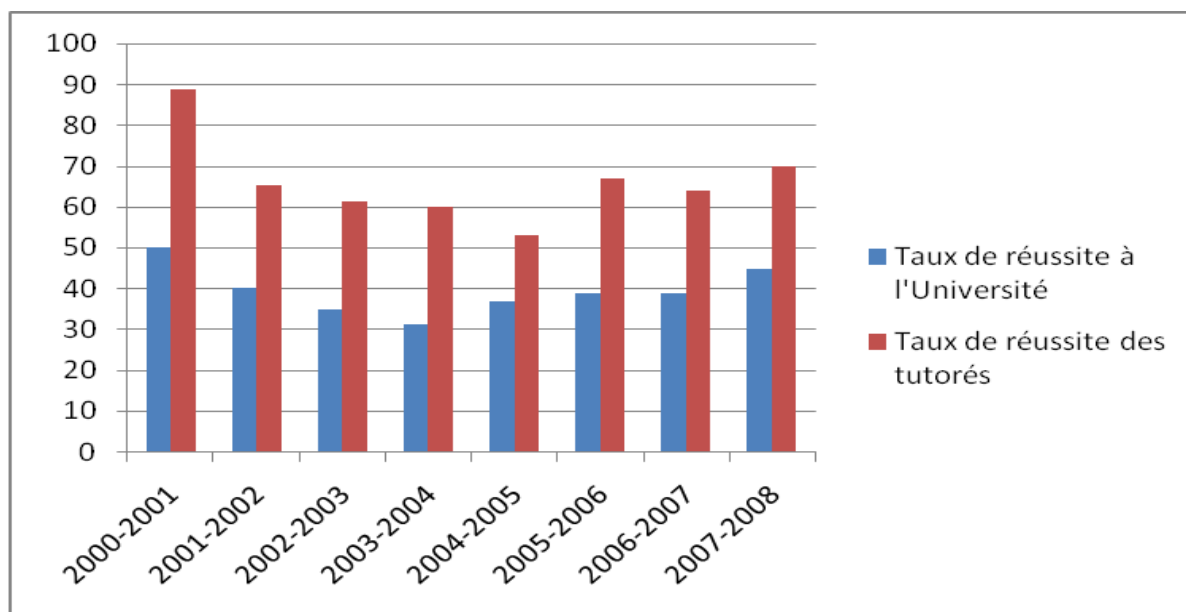
Tableau 1 - Evolution des effectifs des étudiants tutorés et de leurs taux de réussite (2000-2008)

Années Universitaires	Total inscrits	Total tutorés	Proportion de tutorés	Taux de réussite à l'Université	Taux de réussite des tutorés
2000-2001	1265	205	16,20	50,12	88,78
2001-2002	1136	217	19,10	40,30	65,40
2002-2003	1164	155	13,31	34,91	61,29
2003-2004	1236	144	11,65	31,41	60
2004-2005	1190	196	16,47	37	53
2005-2006	1200	256	21,33	39	67
2006-2007	1239	240	19,37	39	64
2007-2008	1162	242	20,82	45	70

On constate ainsi qu'en moyenne sur ces huit dernières années, il existe une différence de seize points (taux de réussite), en faveur des tutorés. On peut observer également une évolution dans la part des étudiants qui participent au tutorat. Ainsi, ces huit dernières années, la population concernée est passée d'un peu plus de 16% des inscrits en 2000-2001 à plus d'un cinquième de la population estudiantine en 2007-2008. Les principales baisses sont observées pour les rentrées 2002-2003 et 2003-2004. On peut penser qu'elles sont dues essentiellement à l'absence d'organisation de tests de prérentrée, tests qui permettent à l'étudiant de se situer en termes de compétences par rapport aux exigences universitaires et de se comparer à l'ensemble de sa cohorte. A partir de la rentrée 2004-2005, le taux d'inscrits remonte, les tests de prérentrée ayant été remis à l'ordre du jour. Il semblerait donc que l'étudiant, qui est informé de son niveau par rapport aux attentes de sa filière et par rapport au niveau de ses camarades, soit plus enclin à s'inscrire au tutorat.

⁵ 2000-2001 : (chi2=106.773, p=0, ddl=1) ; 2001-2002 : (chi2=46.586, p=0, ddl=1), 2002-2003 : (chi2=40.504, p=0, ddl=1) ; 2003-2004 : (chi2=45.906, p=0, ddl=1) ; 2004-2005 : (chi2=10.983, p=0.0009, ddl=1) ; 2005-2006 : (chi2=68.050, p=0, ddl=1) ; 2006-2007 : (chi2=52.004, p=0, ddl=1) ; 2007-2008 : (chi2=49.388, p=0, ddl=1)

Graphique 1 - Comparaison des taux de réussite des étudiants de l'ensemble de l'université et ceux des tutorés



■ Résultats de l'enquête par questionnaire auprès des 59 tutorés

• Les caractéristiques des étudiants

Près de 75% des étudiants qui ont répondu à notre questionnaire sont des filles. Cela ne signifie pas qu'ils soient représentatifs de l'ensemble des tutorés. En effet, une étude approfondie des filières auxquelles appartiennent les tutorés qui ont répondu au questionnaire, montre qu'ils sont issus, majoritairement, de filières des sciences humaines et sociales. Seuls un peu plus de 15% des enquêtés sont issus des filières scientifiques.

Tableau 2 - Les filières auxquelles appartiennent les tutorés enquêtés

Filières	Droit	Histoire	Allemand	Anglais	Lettres	Sciences
Total	9 (15%)	15 (25%)	3 (5%)	12 (20%)	11 (19%)	9 (15%)

Nos tutorés sont essentiellement des étudiants appartenant au plus à la catégorie socioprofessionnelle des employés (CSP). En effet, seul un tiers de la population a un père cadre, proportion qui se réduit à un cinquième s'agissant de la profession de la mère. Par ailleurs, seuls 10% des tutorés déclarent être en situation d'emploi. En moyenne, ils ne travaillent pas plus de 6h30 minutes par semaine.

Tableau 3 - Les principales caractéristiques des étudiants tutorés

	Effectif	Filles	CSP du père : Cadre et cadre supérieur	CSP de la mère : Cadre et cadre supérieur	Etudiant en emploi	Nombre d'heure moyen déclaré par semaine pour un emploi rémunéré (Heure)
Total	59 (100%)	44 (75%)	20 (34%)	12 (20%)	6 (10%)	6.1/2

Nos tutorés sont essentiellement des étudiants qui n'ont pas eu de retard dans leur scolarité, en effet, ils sont 67% à être à l'heure. Ce sont aussi principalement des primo-entrants (95%). Seuls 5% d'entre eux déclarent avoir redoublé leur première année. Ils sont près de 9 sur 10 à avoir obtenu un baccalauréat général. On constate avec intérêt que 20% de notre population (soit 12 étudiants) a déjà eu recours à des formes de soutien scolaire par le passé. Ces étudiants connaissent déjà les rouages des dispositifs d'aide. Ils les ont utilisés en majorité dans le but de s'améliorer et de progresser, dans une discipline donnée ou dans l'ensemble des disciplines : « *m'améliorer en allemand et en anglais* », « *pour avoir de meilleures notes* » ; de manière plus marginale, afin de « *rattraper un retard* ».

Tableau 4 - Cours scolaire et universitaire des tutorés

	Effectif	Etudiant à l'heure	Baccalauréats généraux	Non Redoublant	Recours antérieur au soutien scolaire
Total	59 (100%)	39 (67%)	52 (88%)	56 (95%)	12 (20%)

• Objectifs et attentes des tutorés

A la question « *Pourquoi avez-vous fait le choix de vous inscrire au tutorat ?* », près de 73% des étudiants déclarent s'y être inscrits pour des raisons méthodologiques : « *J'avais des craintes par rapport aux nouvelles méthodes de travail* ». Mais derrière cette recherche de méthode se cachent des réalités différentes. Cela peut être une forme d'aide au devoir « *pour la préparation des TD* », « *pour acquérir et pratiquer la méthodologie de la dissertation et du commentaire* », ou un réel besoin de mieux connaître le fonctionnement universitaire : « *pour mieux intégrer le rythme de l'université* ». Un peu plus de 27% des tutorés interrogés expliquent qu'ils utilisent le tutorat comme moyen de promotion : « *pour réussir ma première année* » et comme moyen de renforcer leurs compétences : « *pour augmenter mes chances de réussite* ». A la question « *Qu'en attendez-vous ?* », les étudiants répondent à près de 90% que le tutorat leur donne des méthodes de travail, soit en termes d'organisation à proprement parler : « *savoir mieux travailler, avoir plus de méthodes* », « *organiser mon travail, apprendre une bonne méthode de travail* », soit en termes d'aide et de soutien. Cette aide et ce soutien peuvent se traduire sur le terrain psychoaffectif : « *du réconfort...* », « *des conseils, du soutien "moral" et une aide pour me mettre en route correctement* », « *être rassuré* », ou en termes d'accompagnement : « *aide pour les exercices et aide à la compréhension du cours* ». Les 10% restant attendent du tutorat qu'il les fasse « *réussir (leur) année* ».

Tableau 5 - Motifs de choix / attentes par rapport au tutorat

<i>Attentes par rapport au tutorat</i>	<i>Choix du tutorat : apports méthodologiques</i>	<i>Choix du tutorat : réussite / performance</i>	<i>Total</i>
Apports méthodologiques	39 (91%)	14 (88%)	53 (90%)
Réussite/performance	4 (9%)	2 (12%)	6 (10%)
Total	43 (73%)	16 (27%)	59 (100%)

A la suite de cette première analyse de l'identification de notre public de tutorés et de la construction de profils « types », nous avons cherché à savoir comment les étudiants qui ont déjà eu recours au soutien scolaire conçoivent le tutorat. En d'autres termes, comment utilisent-ils cette expérience dans leur choix ? Au vu des résultats du tableau 6, nous constatons que les étudiants qui ont déjà utilisé des formes de soutien scolaire sont en recherche d'outils méthodologiques (67%) et que seulement un tiers d'entre eux y recherche réussite et performance. On n'observe cependant pas de différence significative avec le reste de la population de tutorés ($\chi^2=0.294$, $p=0.5876$, $ddl=1$). Les tutorés ayant une expérience du soutien scolaire semblent réagir de la même manière que l'ensemble des autres étudiants. Ils n'ont donc pas de stratégies particulières face au tutorat.

Tableau 6 - Choix du tutorat / recours au soutien scolaire

<i>Recours au soutien scolaire</i>	<i>Choix du tutorat : apports méthodologiques</i>	<i>Choix du tutorat : réussite / performance</i>	<i>Total</i>
Ne pas avoir eu recours au soutien scolaire	35 (75%)	12 (26%)	47 (80%)
Avoir eu recours au soutien scolaire	8 (67%)	4 (33%)	12 (20%)
Total	43 (73%)	16 (27%)	59 (100%)

Cette même opération a été effectuée pour les variables sexe, catégorie socio-professionnelle (CSP), baccalauréat et filière universitaire, afin de voir si l'on constatait des différences dans le choix du tutorat en fonction du fait que l'on soit un garçon ou une fille, que le chef de famille appartienne à une profession de cadre supérieur ou pas, en fonction du baccalauréat⁶ des étudiants et en fonction de la filière universitaire dans laquelle ils sont inscrits. Les résultats développés dans le tableau 7 et 8 et les tests du χ^2 n'ont pas montré de différence significative en fonction des variables : sexe ($\chi^2=0.516$, $p=0.4725$, $ddl=1$), CSP ($\chi^2=0.127$, $p=0.7215$, $ddl=1$), Baccalauréat général ($\chi^2=0.008$, $p=0.9287$, $ddl=1$) ou filière ($\chi^2=1.173$, $p=0.5562$, $ddl=2$).

⁶ La mention obtenue au baccalauréat n'était pas demandée dans le questionnaire.

Tableau 7 - Choix du tutorat en fonction du sexe, de la CSP du père et du baccalauréat des tutorés

Choix du tutorat	Filles	Garçons	CSP du père : Cadre et cadre supérieur	Autre CSP du père	Baccalauréat général	Autres baccalauréats
Apports méthodologiques	31 (29,55%)	12 (20%)	29 (74,36%)	10 (70%)	5 (71,43%)	2 (28,57%)
Réussite/ performance	13 (70,45%)	3 (80%)	14 (25,64%)	6 (30%)	38 (73,08%)	14 (26,92%)

Tableau 8 - Choix du tutorat en fonction de la filière des tutorés

Filières	Choix du tutorat : apports méthodologiques	Choix du tutorat : réussite / performance	Total
Droit	7 (77,78%)	2 (22,22%)	9 (100%)
Maths/physique/chimie	8 (88,89%)	1 (11,11%)	9 (100%)
Histoire/anglais/lettres modernes	28 (68,29%)	13 (31,71%)	41 (100%)
Total	43	15	59

Ces résultats permettent de conclure que le choix du tutorat n'est pas fonction du sexe, de la CSP du chef de famille, du baccalauréat de l'étudiant ou de la filière.

- *Choix du tutorat et validation de la L1*

Les étudiants qui ont fait le choix du tutorat afin d'acquérir le métier d'étudiant sont 72% à avoir validé leur L1. Or, les étudiants qui, eux, ont fait le choix du tutorat avec pour objectif de réussir sont 94% à valider leur L1. On constate ainsi une différence de 22 points en faveur des étudiants qui élaborent des stratégies d'apprentissage destinées à la réussite ($\chi^2=3.184$, $p=0.0743$, $ddl=1$).

Tableau 9 - Choix du tutorat et validation de la première année de L1

Validation	Choix du tutorat : apports méthodologiques	Choix du tutorat : réussite / performance	Total
Ne pas valider L1	12 (28%)	1 (6%)	13 (22%)
Valider L1	31 (72%)	15 (94%)	46 (78%)
Total	43 (100%)	16 (100%)	59 (100%)

• *Synthèse de l'analyse descriptive*

Cette recherche a permis de mettre en évidence quatre profils d'étudiants :

- des étudiants qui choisissent le tutorat dans un but « méthodologique » et qui attendent de ce dernier d'acquérir des méthodes d'*intégration* et d'*assimilation* du travail universitaire, et d'être soutenus moralement dans cette tentative d'acquisition ;
- des étudiants qui choisissent le tutorat dans un but « méthodologique » et qui attendent de ce dernier qu'il leur permette de réussir ;
- des étudiants qui choisissent le tutorat dans le but de valider leur première année de licence et qui attendent du tutorat des méthodes qui leur permettent d'atteindre ce but ;
- enfin des étudiants qui choisissent le tutorat dans le but affiché de réussir et en attendent qu'il leur permette d'atteindre ce but.

Nous avons montré à partir de là que les étudiants, qui ont une stratégie de réussite et qui font donc le choix du tutorat dans une optique de réussite, sont proportionnellement plus nombreux à valider leur L1 que les étudiants qui choisissent le tutorat uniquement dans un but d'apprentissage du métier d'étudiant.

Conclusion

Par cette recherche de type quantitatif et qualitatif, nous avons analysé comment le tutorat peut être facteur de réussite dans notre cas particulier. Les résultats de cette recherche sont tout de même à prendre avec précaution notamment par la faiblesse de l'échantillon sur lequel a porté l'étude. Malgré notre tentative d'élargir au plus grand nombre notre échantillon, il a été difficile d'atteindre plus de 59 étudiants. Un échantillon plus important nous aurait sans doute autorisé à utiliser une régression logistique qui aurait permis d'estimer plus précisément l'influence « *toutes choses égales par ailleurs* » du « choix du tutorat » sur la réussite. Malgré, cette limite nous avons pu montrer que le tutorat, pour notre cas particulier, est un facteur de réussite pour ceux qui l'utilisent de manière optimale. En effet, la première partie de notre enquête qui a consisté à étudier les taux de réussite des tutorés et des non tutorés (sur huit années à l'UHA) a permis deux types de conclusions. Premièrement, nous avons pu relever que les étudiants, quand ils sont renseignés sur leurs compétences par les tests de prérentrée et qu'ils les comparent aux attentes universitaires, sont proportionnellement plus nombreux à s'inscrire au tutorat. Nous avons également constaté que les taux de participation au tutorat avaient décliné les deux années où les tests n'avaient pas été organisés. Nous en avons conclu que les informations qui permettent à l'étudiant d'abord d'estimer ses compétences puis de les comparer à ses pairs et aux attentes institutionnelles sont essentielles afin qu'il puisse élaborer des stratégies de réussite optimales. Ce qui nous a permis d'induire que les établissements doivent mener des politiques allant dans le sens d'une meilleure information des étudiants quant aux dispositifs d'aide à la réussite. En effet, la comparaison des taux de réussite des tutorés et de ceux de l'ensemble des étudiants montre de manière générale que les étudiants qui s'inscrivent au tutorat sont proportionnellement plus nombreux à valider leur L1. Deuxièmement les résultats de la seconde enquête auprès des 59 étudiants et notamment de ceux du croisement des variables « choix du tutorat » et « attentes/tutorat » ont pu mettre en évidence des stratégies différentes en fonction des tutorés : certains tutorés sont en recherche de l'acquisition du métier d'étudiant, alors que d'autres sont plus spécifiquement en recherche de réussite. Ces derniers sont ceux qui ont adopté, dans notre cas particulier, la stratégie gagnante. Ainsi, les étudiants qui élaborent des stratégies d'apprentissage qui visent à réussir accroissent leurs chances de succès comparativement à ceux qui cherchent uniquement à acquérir le métier d'étudiant. A ce stade de notre réflexion, on constate que le tutorat en tant qu'outil de transmission de méthodologies et d'apprentissage du métier d'étudiant aurait tendance à accroître les inégalités déjà existantes

entre ceux informés des codes permettant la réussite à l'université et les autres. Les autres que l'on retrouve notamment chez les « décrocheurs » qui sont arrivés à l'université sans certitude de réussir, dont le choix de filières n'a pas été réfléchi (Beaupère & Boudesseul, 2009), qui ne se sont pas affiliés (Coulon, 2005) et qui ne s'investissent pas dans leurs études (Dubet, 1994). Au vu de ces profils le tutorat dans sa construction actuelle, c'est-à-dire généralement basé sur le volontariat et tourné uniquement sur l'apprentissage du métier d'étudiant, ne peut être efficace pour les étudiants à risque. Cet outil est-il « satisfaisant » pour une part importante des primo-entrants ? Le rendre obligatoire dans toutes les universités améliorerait-il les taux de réussite ? Une meilleure diffusion de l'information par les universités de son efficacité auprès des primo-entrants accroîtrait-il le nombre de participants aux séances de tutorat ? Autant de questions qui pourraient être développées lors de prochaines contributions.

Bibliographie

ALAVA S. & LANGEVIN L. (2001), « L'université entre l'immobilisme et le renouveau », *Revue des Sciences de l'éducation*, volume XXVII, n°2, p.243-256.

ALAVA S. & MAYDIEU M. (1998), « Le tutorat méthodologique à l'université : un dispositif d'aide à la réussite en DEUG/OVE et Centre de recherche en Education », *Formation, Insertion*, Université de Toulouse Mirail.

ALAVA S. & ROMAINVILLE M. (2001), « Les pratiques d'étude entre socialisation et cognition », *Revue française de pédagogie*, n°136, p.159-180.

ANNOOT E. (2001), « Le tutorat ou le temps suspendu », *Revue des Sciences de l'Education*, volume XXVI, n°2, p.383-402.

BEAUPERE N. & BOUDESSEUL G. (2009), *Sortir sans diplôme de l'Université-Comprendre le parcours d'étudiants « décrocheurs »*, Paris, La Documentation Française.

BEDOURET T. (2004), « Les interventions pédagogiques des tuteurs au sein d'actions tutorales à l'université » *Recherches et éducations*, n°6, (<http://rechercheseducations.revues.org/index331.html>).

COULON A. (2005), *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

DANNER M. (1999), *Améliorer la réussite en premier cycle universitaire : évaluation externe des effets du tutorat d'accompagnement*, thèse de troisième cycle, Sciences de l'éducation, Dijon, IREDU.

DANNER M., KEMPF M. & ROUSVOAL J. (1999), « Le tutorat dans les universités françaises », *Revue des Sciences de l'Education*, volume XXV, n°2, p.243-270.

DE KETELE J.-M. (2010), « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement », *Revue française de Pédagogie*, n°172, p.5-13.

DURU-BELLAT M. (1995), « Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en première année universitaire », *Savoir, Education, Formation*, n°3, p.399-416.

DURU-BELLAT M. & MINGAT A. (1993), *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris, Presses Universitaires de France.

EICHER J.C. (1983), *L'économie des nouveaux moyens d'enseignement, Coût et efficacité*, volume 2, Paris, UNESCO.

ENDRIZZI L. (2010), « Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur », Dossier d'Actualité de la VST, n°59, p.1-23.

FELOUZIS G. (1997), « Les étudiants et la sélection universitaire », *Revue française de Pédagogie*, n°119, p.91-106.

FRENAY M., NOËL B., PARMENTIER P. & ROMAINVILLE M. (1997), *L'étudiant apprenant. Grille de lecture pour l'enseignant universitaire*, Bruxelles, De Boeck et Larcier.

KEMPF M. & ROUSVOAL J. (1995), Le tutorat chez les étudiants de Sciences, *Psychologie et psychométrie*, volume XVI, n°2, p.41-79.

LANGEVIN L. & BRUNEAU M. (2000), *Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario*, Paris, ESF.

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2008), *Plan pluriannuel pour la réussite en licence, document d'orientation*, Paris, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

MICHAUT C. (2000), *Les déterminants de la réussite en première année de DEUG : influence du site universitaire. Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire*, Dijon, IREDU, rapport au CNCRE.

MILLET M. (2012), « L'échec des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques », *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, M. Romainvill & C. Michaut (éd.), Bruxelles, De Boeck.

MOHIB N., SONNTAG M. & WERCKMANN F. (2010), « Le tutorat méthodologique en école d'ingénieurs est ce encore une bonne idée ? », Colloque de l'AREF, Septembre 2010.

PIROT L. & DE KETELE J.-M. (2000), « L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université - Etude exploratoire menée dans deux facultés contrastées », *Revue des Sciences de l'Education*, volume XXVI, n°2, p.367-394.

PSACHAROPOULOS G. & WOODHALL M. (1988), *L'éducation pour le développement : une analyse des choix d'investissement*, Paris, Economica.

ROMAINVILLE M. & NOËL B. (1998), *Les dispositifs d'accompagnement pédagogique au premier cycle. Gestion de l'enseignement supérieur*, Paris, OCDE.

ROMAINVILLE M. (2000), *L'échec dans l'université de masse*, Paris, L'Harmattan.

ROMAINVILLE M. & MICHAUT C. (2012), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Bruxelles, De Boeck.

L'Altérité, une notion vraiment sans histoire ? Éclairage philosophique sur une notion devenue incontournable en éducation

Muriel Briançon, Jeanne Mallet & Chantal Eymard¹

Résumé

Cet article théorique utilise l'histoire des idées philosophiques pour définir l'altérité, notion essentielle pour comprendre le processus d'apprentissage dans le champ de l'éducation et de la formation mais dont l'usage semble aujourd'hui inflationniste et réducteur. Privée d'unité et de sens, cette notion est surtout privée d'histoire. Son étymologie grecque renvoie pourtant à la découverte accidentelle par Platon de l'altérité comme différence (to heteron) pour résoudre une controverse célèbre l'opposant aux Sophistes. Mais l'apparition puis l'expansion de ce terme ne peuvent se comprendre qu'au regard de l'histoire parallèle et contrariée du concept de non-être (mé éon). Victorieuse face au Non-Etre absolu, l'altérité pourrait alors être comprise comme une notion usurpatrice qui aurait oublié jusqu'à son identité. Pour l'utiliser de manière pertinente et précise, les Sciences de l'Education gagneraient à reconnaître ses origines historiques et philosophiques, sa tridimensionnalité et ses implications didactiques, son caractère transgressif et émancipateur ainsi que sa capacité enseignante.

L'éducation et la formation renvoient très souvent à la notion d'altérité qui nous semble centrale dans le processus de connaissance de l'apprenant. Mais le terme « altérité » attire les projections et connaît un usage inflationniste. Sa précision est inversement proportionnelle à la multiplicité des usages constatés. La notion apparaît aujourd'hui privée d'unité car avant tout privée d'histoire. Or l'histoire de la philosophie permet de retrouver les origines antiques du concept d'altérité, de lui redonner un sens profond et une unité précieuse. Cet article, qui s'inscrit dans le champ de la philosophie de l'éducation, est un essai volontairement théorique, qui a pour objectif d'apporter un éclairage philosophique sur la notion d'altérité et de contribuer à l'histoire de cette notion, dont les Sciences de l'Education ont besoin mais qu'elles utilisent encore de manière partielle et désordonnée. Dans un premier temps, nous verrons que le terme « altérité » est très à la mode en sciences humaines mais que cette prolifération montre aussi le morcellement de la notion. En Education comme ailleurs, l'altérité pose problème et apparaît réduite tantôt à une dimension extérieure tantôt à une dimension intérieure. Dans une seconde partie, pour remédier à cette absence d'unité et ce réductionnisme, nous nous proposons de dépasser la version récente et officielle de l'histoire de l'altérité et de retrouver les circonstances originelles, grecques et philosophiques, de son apparition et de son expansion. Dans un troisième et dernier temps, il sera établi que l'histoire de l'altérité telle qu'elle apparaît dans l'histoire des idées philosophiques remet en cause l'identité de la notion elle-même et oriente l'utilisation que les Sciences de l'Education, notamment, peuvent en faire. L'altérité, notion éminemment philosophique, devient en Education et pour l'Education un concept historiquement fondé, tridimensionnel, émancipateur et enseignant.

1. Une prolifération qui n'est pas sans faire d'histoires

Le terme « altérité » prolifère dans les sciences humaines se vidant au passage de tout contenu. Car de quelle altérité parle-t-on ? Ou comme le disent les Québécois : « Quel Autre ? » (Ouellet & Harel, 2007). Telle est évidemment la question fondamentale. Avant d'enseigner l'altérité à

¹ Muriel Briançon, attachée temporaire d'enseignement et de recherche en Sciences de l'Education, Laboratoire Apprentissage-Didactique-Evaluation-Formation (ADEF), Université d'Aix-Marseille. Jeanne Mallet, professeur des universités en Sciences de l'Education (ADEF). Chantal Eymard, maître de conférences HDR en Sciences de l'Education (ADEF).

d'autres, il s'agirait déjà de savoir ce qu'elle recouvre, ce que nous tentons de faire ici. Très à la mode, le terme est utilisé sauvagement se vidant peu à peu de son contenu. L'altérité est en effet une affaire de limites. Comme tous les domaines de connaissance se heurtent à des limites, ils peuvent potentiellement utiliser le terme « altérité » pour théoriser celles-ci. D'où sa polysémie et sa prolifération. On retrouvera donc sans surprise ce mot dans tous les domaines des sciences humaines. Quel est le point commun entre l'ethnologie, la psychologie, la psychanalyse, la philosophie, la spiritualité, la théologie, les arts plastiques, la musique, le sport ou la littérature ? L'altérité bien sûr. Et nous constatons que l'on donne à l'altérité la signification que l'on souhaite dès lors qu'on se heurte à un Inconnu. En France, nous ne sommes pas en reste en termes d'éclatement de l'altérité et divers colloques s'évertuent à rassembler des points de vue parcellaires, très différents parfois inconciliables. Le colloque *Figures de l'Autre* (Ardoino & Bertin, 2008) rassemblait par exemple des perspectives anthropologiques, artistiques, littéraires, psychanalytiques, éducatives, économiques et politiques, philosophiques, professionnelles, constituant une véritable « ballade en altérité ». Le colloque *Altérité et Aliénation*² de 2009 se proposait de confronter l'aliénation psychanalytique, les formes d'altérité religieuses, les chocs de civilisations, le romanesque, l'altérité poétique ou encore la temporalité. Le constat est clair : la notion d'altérité est aujourd'hui « désintégrée », encore que ce terme suggérerait que l'altérité aurait autrefois connu l'unité. Or, comme on le verra un peu plus loin, rien n'est moins certain.

En Education, l'altérité semble aussi être un problème (Radford, 2009). La notion apparaît aussi éclatée qu'ailleurs et son utilisation très hétéroclite. Dans ce domaine et dans la grande majorité des cas, l'altérité désigne celle d'autrui, donc une altérité plutôt « extérieure »³ au sujet. La philosophie politique a pris au sérieux le défi de la catégorisation ethnique et les problématiques de l'intégration scolaire des immigrés (Lorcerie, 2006). Le courant interculturel (Groux, 2002) et les didacticiens des langues étrangères (Matthey & Simon, 2009) prônent l'accueil de l'altérité portée par les personnes qui ne parlent pas la même langue. Lorsqu'elle l'utilise, la philosophie de l'éducation se sert de l'altérité pour développer une didactique de la philosophie à l'école (Tozzi, 2009) avec, par exemple, la Discussion à Visée Philosophique (Tozzi, 2002). L'école se peuple de multiples figures de l'altérité, de frontières et d'étrangers (Frigerio, 2006) et jusqu'à l'enfance elle-même qui devient altérité (Gavarini, 2006). Toutes ces perspectives ont en commun de concevoir principalement l'altérité dans sa dimension extérieure. Les tentatives pour envisager dans le domaine éducatif la forme « intérieure »⁴ de l'altérité (les altérations identitaires, l'aliénation de la conscience, l'inconscient) sont encore timides même si elles tendent à se regrouper. La socio-anthropologie en éducation, qui appréhende les phénomènes de différenciation culturelle en lien avec les espaces urbains, explore le métissage, une identité complexe élaborée à partir de l'appropriation de deux altérités (Vulbeau, 2006). L'éducation physique et sportive voit dans le corps un « autre inaccessible » (Garcia, 2000). L'éducation à la santé fait émerger l'Autre de la rencontre entre soignant et malade (Revillot & Eymard, 2010). Les recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation travaillent notamment sur les phénomènes inconscients en situation éducative (Blanchard-Laville & al., 2005). Pour ce qui est de penser l'altérité épistémologique en Education (le grand Autre, l'Inconnu abstrait, la limite de la rationalité) les initiatives sont assez peu nombreuses⁵ – nous semble-t-il. A quelques rares exceptions près (Vergnioux, 2006 ; Lamarre, 2006), l'altérité – quand on la prend en compte – est donc le plus souvent amputée de deux de ses dimensions. L'altérité intérieure et l'altérité épistémologique sont les deux grandes oubliées de l'Education.

L'altérité apparaît actuellement sans réelle unité. Il semble qu'elle n'ait pas non plus d'histoire.

² Colloque organisé par Guillaume Seydoux et l'équipe « Herméneutiques » (Université Paul Verlaine de Metz) et Laurent Husson (Université de Nancy).

³ Nous avons décrit les formes « extérieure », « intérieure » et « épistémologique » de l'altérité dans Briançon (2012), *L'Altérité enseignante. D'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée. Préface de Michel Fabre*, Paris, Publibook, Collection universitaire dirigée par B. Courtebras.

⁴ L'altérité intérieure est encore trop souvent considérée comme le fonds de commerce de la psychanalyse, qui en a fait son objet, son moyen et son champ d'action. Dans une analyse, elle est tout à la fois un symptôme, une thérapeutique et une finalité.

⁵ L'altérité épistémologique est laissée à tort à la pure spéculation philosophique et théologique.

2. De l'histoire officielle à l'histoire officieuse

Son histoire n'est en effet pas encore établie. Certains ont commencé les investigations en vue de rassembler quelques éléments historiques. Une analyse diachronique de la notion d'altérité dans l'histoire de France (Bailblé, 2010) montre que la notion d'altérité n'émerge vraiment qu'au XVI^e siècle, avec les premiers pas d'une reconnaissance de l'autre à la Renaissance avec Montaigne et pendant Les Lumières avec Rousseau. Selon cet auteur, le XX^e siècle va construire la notion d'altérité dans le sens d'un rapport à l'autre avec les contributions de l'anthropologie culturelle (Marcel Mauss, Claude Lévi Strauss), de la psychologie cognitive appliquée à l'éducation (Henri Wallon) et de la philosophie (Michel de Certeau). Par la suite, les discours sur l'altérité prennent un tour social et politique et se cristallisent sur trois débats autour du rapport à l'autre : la poursuite de la réflexion anthropologique liée à l'altérité, l'accueil scolaire des enfants de migrants et la prise en compte du multiculturalisme avec le développement de réponses en didactique des langues, et enfin la gestion des nouveaux flux migratoires post-crise économique qui semblent freiner les possibilités d'une interculturalité dans la France républicaine. L'altérité semblerait plus que jamais ancrée dans sa dimension extérieure et son histoire officielle semble relativement récente.

L'altérité est-elle cette notion très jeune qui ne traite que du rapport à l'autre ? Nous proposons ici de dépasser cette apparence et de remonter au-delà du XVI^e siècle, là où l'altérité semble mystérieusement surgir de nulle part. Le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (Champy & Etévé, 1994, p.1060) ne nous apporte aucun renseignement sur la notion d'altérité et consacre son lien à l'interculturalité. La philosophie nous donne au contraire quelques pistes. Le *Dictionnaire de la langue philosophique* (Foulquié, 1969, p.19) nous donne l'étymologie latine du terme, alter, autre. Son contraire est l'identité et « altérer » signifie rendre autre. Nous comprendrons plus loin à quel point la construction de la notion d'altérité fait intervenir son contraire, jusqu'à remettre en cause sa propre identité. Le *Dictionnaire Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (Lalande, 1968, p.89) va plus loin et révèle que l'étymologie grecque d'« altérité » est *hétérotes* (ἑτερότης), devenue en allemand *andersheit* et en anglais *otherness*. L'altérité, caractère de ce qui est autre, s'oppose toujours à l'identité. Du point de vue logique, elle serait une relation symétrique, intransitive et définie comme négation pure et simple de l'identité. Ce qui nous intéresse ici est cette étymologie grecque, qui va apparaître dans l'œuvre de Platon à la suite d'une controverse opposant deux écoles présocratiques et qui va donner à voir une tout autre histoire de l'altérité.

Nous tentons de montrer dans cette contribution que la naissance de la notion d'altérité est indissociable du concept de non-être, tel que défini au V^e siècle avant notre ère par l'éléatisme parménidien et qui va susciter la controverse. Pour retrouver la signification historique et originelle du terme « altérité » et en comprendre l'évolution, il est nécessaire de retracer ce débat qui parcourt la pensée grecque antique. Depuis le V^e siècle avant J.C., le non-être se déploie en effet au sein de différents systèmes théoriques, qui sont autant d'« histoires »⁶ alimentant une plus grande Histoire⁷ (Briançon, 2011a). Nous allons voir que quatre grands moments ont marqué la pensée antique du non-être et que l'altérité – qui n'était à l'origine que le résidu secondaire d'un affrontement violent entre les premiers philosophes (Socrate, Platon) et leurs adversaires sophistes (Gorgias) autour du non-être – a vu, contre toute attente, son statut changer passant, pourrait-on dire, « de rien à tout », si le jeu de mots nous est permis.

Le premier moment de l'Histoire du non-être est la désignation du non-être comme ennemi de la pensée humaine. Dans son *Poème*⁸ sur la Nature (Dumont, 1988, 28 B I DK), Parménide – défenseur de l'être (ἐόν) – établit l'acte de naissance du non-être (μὴ ἐόν) pour aussitôt le

⁶ Chaque penseur théorise sa propre vision du non-être, récit fictif dont le non-être est le héros ou le anti-héros.

⁷ L'Histoire du non-être se construit en plusieurs temps, de précision en précision, de filiation en contestation, de déroute en rebondissement, comme une grande épopée racontée sur fond de philosophie où le non-être apparaît toujours ambigu, ambivalent, surprenant et changeant. Dans cette narration qui fait intervenir le merveilleux, le non-être, malgré les coups qui lui sont portés, renaît chaque fois de ses cendres pour repeupler l'imaginaire humain.

⁸ Voir par exemple, Beaufret (1955), *Parménide. Le Poème*, Paris, Presses Universitaires de France, 2009.

désigner comme bouc émissaire et le liquider : évoqué sous le signe d'un néant absolu, il est rapidement assimilé à un chemin condamnable et impraticable, à éviter absolument, car exclu par décret divin de l'être, de la pensée, du langage et de la vérité. Cela génère une première crise chez les atomistes qui rétorquent qu'il existe un non-être fondamental en dehors de l'être, le vide : en effet, à peu près à la même époque, dans le cadre d'une philosophie naturelle qui étudie les corps et les mouvements⁹, Démocrite d'Abdère envisage un vide illimité qui séparerait les atomes et constituerait leur lieu (Morel, 2006). La deuxième contestation est beaucoup plus grave et surgit chez les sophistes menés par Gorgias. Quelques contre-exemples de bon sens suffisent à montrer que l'être est tout aussi incertain, inexistant, inconnaissable et incommunicable que le non-être. Dans son *Traité sur le Non-Etre* (Dumont, 1988, 82 B III DK), le rhéteur et sophiste Gorgias réfute en effet Parménide de manière provocatrice et soutient que le non-étant, qui comme l'étant du monde n'est rien (d'absolu) parce que seules comptent la réalité pratique et une vérité à l'échelle humaine, apparaît sous la forme de mensonges, d'erreurs et de chimères. C'est une catastrophe qui engendre le deuxième moment de l'Histoire du non-être, avec des concessions apportées par les tenants de l'ontologie pour mieux exclure le non-être absolu de la philosophie et de la métaphysique. Les philosophes Platon et Aristote, qui acceptent de faire des compromis face à cette rébellion annoncée, réussissent à débouter le non-être de façon quasi-décisive. Le premier compromis est fait par Platon au IV^e siècle avant J.C. (Platon, *Le Sophiste*) : il propose habilement un non-être relatif, ce sera l'altérité ou la différence (*to heteron*, ἑτερότης¹⁰), ce qui désamorce les crises précédentes et permet de confirmer plus que jamais l'exclusion du non-être absolu de la philosophie, de la dialectique, de l'être, de la pensée et du dire. La naissance de l'altérité ne serait finalement qu'un « accident » historique (Cordero, 2005). La deuxième concession vient de son disciple Aristote dont la théorie de la signification, exposée dans le Livre Gamma de la *Métaphysique*, reconnaît que le non-être a plusieurs sens (l'altérité, le faux ou l'étant en puissance) mais assimile le non-être absolu à du bruit fait par des hommes-plantes¹¹ (φυτῶν¹²) ou, à peine mieux, à un signifiant sans référence, afin de mieux le rejeter hors du territoire de la Philosophie et de sa Métaphysique (Cassin & Narcy, 1989). C'est le troisième temps de l'Histoire avec la déroute, la défaite et l'oubli du non-être. Le non-être absolu, chez les stoïciens, ne fait pas même partie des « incorporels »¹³ (Long & Sedley, 2001, 27 E p.18) puisque sa subsistance n'est pas reconnue et qu'il ne semble pas être rationnellement exprimable. Tout au plus est-il relégué à une construction mentale sans référent réel, un quasi-quelque chose (concept ou phantasme de la pensée, construction mentale sans référent réel, attraction à vide de l'imagination) (Laurand, 2006). Puis vient la défaite : le non-être sombre dans l'oubli pendant cinq à six siècles puisque les stoïciens, prudents, suspendent leur jugement sur cette question et que les sceptiques qu'ils soient pyrrhoniens ou néo-académiciens rejettent l'idée d'une vérité absolue¹⁴ (Long & Sedley, 2001, 41 B et C p.211-214). Et, pendant cinq cents ans, la question n'avance pas. Le débat entre stoïciens et sceptiques se concentre sur les conditions de la connaissance sans faire progresser la réflexion sur ce que serait le non-être s'il était un quelque chose (*ti*). Le quatrième moment de l'Histoire du non-être tient de la résurrection : au III^e siècle de notre ère, Plotin, ressortant le vieux terme platonicien, réhabilite le non-être absolu sous la forme d'une « altérité », hésitant encore entre d'un côté la forme de l'Un transcendant, un au-delà de l'être (unité absolue et supérieure, simplicité pure, puissance inengendrée, accessible intuitivement), et de l'autre la forme de la Matière, un en-deçà de l'être (altérité inférieure, multiple, engendrée) (Lavaud, 2006). Ce non-être, envisagé selon un mode

⁹ Autrement dit une physique.

¹⁰ Racine grecque qui donnera aussi « hétérogène », « hétérogénéité »...

¹¹ « Et s'il ne dit rien, il est ridicule de chercher quoi dire en réponse à celui qui ne tient de discours sur rien, en tant que par là il ne tient aucun discours ; car un tel homme, en tant qu'il est tel, est d'emblée pareil à une plante » traduisent Cassin et Narcy (1989, 1006a 10-15).

¹² Cassin et Narcy retiennent la traduction « plante » (1989, p.182) et commentent ce choix : « il [Aristote] s'en sert pour mettre hors jeu, hors humanité, l'adversaire du principe qui refuserait de se prêter à la réfutation et ne consentirait pas à dire quelque chose ». Et dans *L'Effet sophistique*, le signifiant sans sens renvoie à une déshumanisation : les sophistes ne sont pas des êtres parlants (au sens aristotélicien) : « les sophistes ne sont donc pas des hommes » (Cassin, 1995, p.335).

¹³ Les quatre incorporels (le *lekton* – l'exprimable –, le vide, le lieu et le temps) n'existent pas mais ne sont pas *rien* car ils subsistent : ils sont un *quelque chose*. La distinction entre l'étant (qui ne se dirait que des corps) et le quelque chose (un incorporel) permet de penser des réalités qui bien qu'inexistantes sont subsistantes (ce qui échappe à l'être n'est pas un pur non-être).

¹⁴ Face aux Stoïciens qui affirment la possibilité de la connaissance grâce à la représentation compréhensive (*phantasia katalêptikê*), les Néo-académiciens sceptiques prônent le doute et la suspension de l'assentiment et du jugement (*ἐποχή / epokhê*).

vertical d'altérité¹⁵ est donc supérieur ou inférieur à l'être, tiraillé entre l'Un¹⁶ et la Matière¹⁷, l'unicité et la multiplicité, l'inengendré et l'engendré, le bien et le mal, la quiétude et la souffrance. Un siècle plus tard, Proclus, conciliateur¹⁸, achève la réhabilitation du non-être sous le nom d'altérité, qui devient l'Un transcendant ou Dieu, existence primordiale et espace spirituel. Il fédère une altérité devenue transcendante, antérieure à l'étant et cause de l'étant, fruit d'une nécessité logique et existence primordiale par excellence (Pinchard, 2006). L'altérité renaît de ses cendres : de relative, elle devient transcendante. De pâle avatar du non-être chez Platon, elle devient une icône unique et hégémonique avec Proclus. De rien, elle passe à tout.

Les conséquences sont doubles : d'une part, le non-être, réhabilité par Plotin puis Proclus sous l'étiquette d'une altérité transcendante, devient un champ spirituel que la théologie va librement investir ; d'autre part, la philosophie occidentale – qui se construit avec Platon et Aristote du côté de l'être¹⁹ – va oublier les problématiques du non-être et l'espace potentiel de pensée qu'elles représentent. Mais le non-être n'a-t-il pas triomphé sous un faux nom ? L'altérité n'est-elle pas une notion usurpatrice d'un rôle qui n'est pas le sien et un masque sous lequel se cache le non-être ?

3. Que faire de cette altérité usurpatrice en Sciences de l'Education ?

Afin d'utiliser désormais de manière précise et pertinente la notion d'altérité dans le champ de l'éducation et de la formation, nous proposons de reconnaître ses origines historiques et philosophiques, sa tridimensionnalité, sa puissance transgressive et émancipatrice, ainsi que sa capacité enseignante.

■ *Reconnaître les origines historiques et philosophiques de l'altérité*

Cette notion d'altérité, qui semble apparaître au XVI^e siècle, qui colonise toutes les sciences humaines au XX^e siècle, que l'on oppose classiquement à celle d'identité et que les Sciences de l'Education utilisent aujourd'hui quotidiennement, n'aurait elle-même pas vraiment d'identité puisqu'il s'agirait d'une notion usurpatrice qui aurait profité d'un changement de nom pour s'imposer à la place du non-être. C'est en tout cas la thèse que nous défendons. Si elle interroge autant l'identité, que ce soit celle d'autrui ou celle du sujet lui-même, c'est bien parce qu'elle n'a elle-même aucune identité propre. Il est certain qu'une fois connues les circonstances antiques de sa naissance, on ne voit plus l'altérité de la même façon : l'altérité n'est plus seulement extérieure²⁰ ou intérieure²¹, elle devient aussi épistémologique : un Autre de l'être, de la pensée et du dire (Briançon, 2012a). Les Sciences de l'Education ne peuvent que s'enrichir au contact de l'Histoire antique et philosophique de l'altérité qui apporte un nouvel éclairage, épistémologique, sur cette notion jusqu'alors principalement utilisée en Education pour sa dimension extérieure.

¹⁵ Plotin n'attarde pas sa réflexion sur un non-être absolu parménidien et s'attache à la seconde forme du non-être, l'altérité platonicienne. Il définit deux nouvelles formes de non-être : celle de l'Un (premier principe) qui n'est pas parce qu'il est au-delà de l'être et celle de la matière, qui n'est pas non plus parce qu'elle est en-deçà de l'être. « N'être pas » ou « être autre que l'être » signifie avec Plotin : être supérieur ou inférieur à l'être selon un mode vertical d'altérité.

¹⁶ L'Un plotinien est non-être car il est unité absolue, simplicité pure, par opposition à l'être multiple. L'Un est un non-être intelligible, puissance de toutes choses, au-delà et cause de la vie, accessible par une saisie intuitive.

¹⁷ La matière est aussi non-être parce ce que sa multiplicité est sans limite.

¹⁸ Ce premier Dieu proclusien ouvre un espace matriciel et conciliateur pour toutes les variantes de la pensée grecque.

¹⁹ Heidegger soutenait que la métaphysique avait fini par oublier la véritable pensée de l'être au profit de l'étant (Heidegger, 1952) mais c'est bien plutôt la pensée du non-être qui a fait l'objet d'une exclusion et ce, dès les origines de la philosophie.

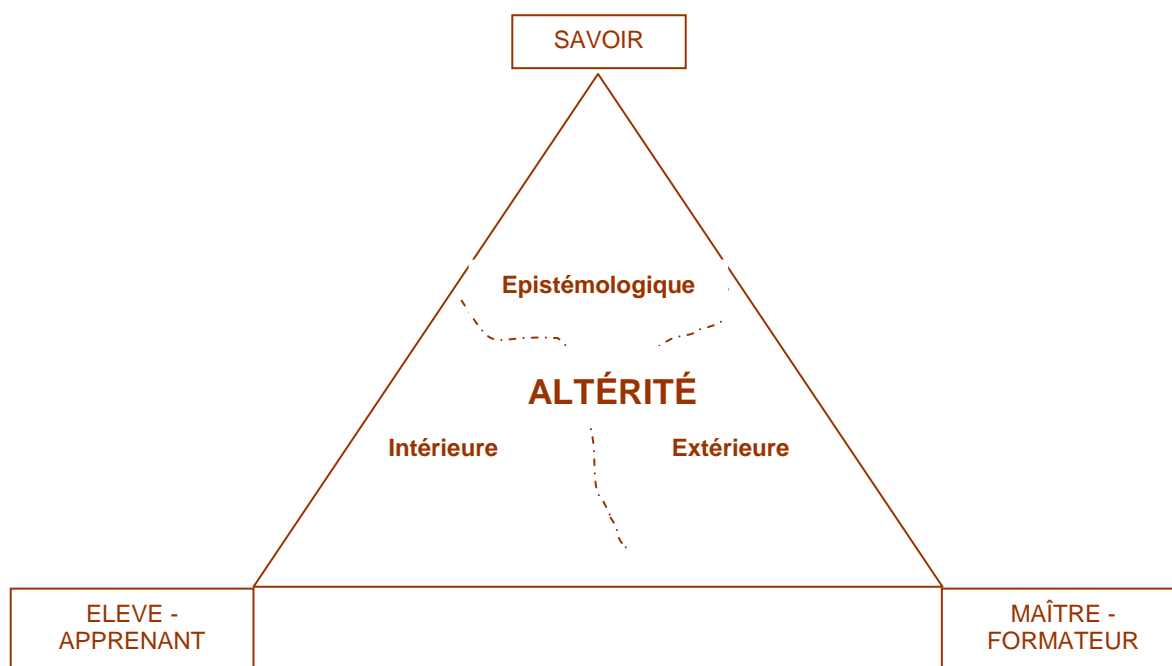
²⁰ Celle incarnée par autrui.

²¹ Les altérations de mon identité, l'aliénation de ma conscience, mes zones d'ombre et mon inconscient.

■ **Reconnaître la tridimensionnalité de l'altérité et ses implications didactiques**

La reconnaissance des racines historiques et philosophiques de l'altérité ont comme première conséquence immédiate de réintégrer sa troisième dimension, épistémologique, le grand Autre, l'Inconnu abstrait, la Limite de toute connaissance. Alors, plutôt que de présenter une vision parcellaire de l'altérité en se limitant à l'une ou l'autre de ses trois modalités (extérieure, intérieure ou épistémologique), il devient pertinent d'utiliser l'altérité pour ce qu'elle est : un concept tridimensionnel. La relation à autrui, la quête intérieure ou le questionnement philosophique mènent en effet tous trois à rencontrer des formes d'altérité. Reconnaître cette polysémie et l'intégrer dans un cadre conceptuel n'aboutiraient pas forcément – comme le craignait Paul Ricœur (1990) – à enfermer l'altérité dans une totalité, ce qui serait effectivement un non-sens. Après s'être interrogé²², Ricœur souhaitait en effet préserver la dispersion et la multiplicité de l'altérité. Dans *Soi-même comme un autre*, il concluait avec prudence que cette dispersion lui paraissait finalement convenir à l'idée même d'altérité : « seul un discours autre que lui-même [...] convient à la méta-catégorie de l'altérité, sous peine que l'altérité se supprime en devenant même qu'elle-même... » (Ricœur, 1990, p.410). Tout discours sur l'altérité qui parviendrait à une réponse unique manquerait selon lui son objet. L'altérité par essence ne se laisse pas enfermer dans une totalité. En conséquence, Ricœur suggérerait d'accepter que le concept d'altérité restât multiple, équivoque, insaisissable. Si cette position est bien légitime pour le philosophe qui ne cesse de (se) questionner, elle l'est moins pour l'enseignant qui a pour objectif de transmettre et accompagner. Ayant toujours affaire de près ou de loin au rapport au savoir, les Sciences de l'Education ont ainsi le devoir d'accueillir dans leur champ d'application l'altérité sous toutes ses formes, en tant que nouvel objet de recherche, nouvel outil de connaissance et – à terme – possible objet à enseigner. Au risque de vouloir faire entrer aux forceps dans un nouveau modèle théorique intégrateur un concept qui déborde de toutes parts, l'enseignant retiendra le caractère didactique d'une telle schématisation unitaire, la proposera avec prudence et en explicitera les enjeux et les risques.

Schéma - L'Altérité au cœur du triangle didactique et pédagogique



²² « Faut-il laisser dans un tel état de dispersion les trois grandes expériences de passivité, celle du corps propre, celle d'autrui, celle de la conscience, qui induisent trois modalités d'altérité au plan des "grands genres" ? » (Ricœur, 1990, p.410).

Un intérêt et non le moindre de cette présentation est de mettre en lien les trois dimensions de l'altérité avec le triangle pédagogique (Houssaye, 1988) et didactique (Johsua & Dupin, 1993 ; Brousseau, 1998) et donc de rappeler que la transmission de savoir est rendue trois fois problématique par l'altérité (Briançon, 2012c).

Un risque de ce schéma serait d'oublier son caractère heuristique et provisoire, et de prendre l'altérité pour un savoir figé et une vérité totalisante.

■ **Reconnaître le caractère transgressif de l'altérité**

Une deuxième conséquence de la reconnaissance de l'usurpation historique et philosophique du non-être par l'altérité permettrait de redonner du sens à cette notion très usitée en Sciences de l'Education. Notre approche herméneutique des textes antiques qui aboutit à une reconstruction *a posteriori* de l'histoire des idées philosophiques permet de postuler que l'altérité présente aujourd'hui les mêmes caractéristiques que celles reconnues au non-être il y a deux mille cinq cents ans : relativité et polymorphisme, insaisissabilité ontologique, irrationalité, caractère indicible. Toutes les caractéristiques sauf une : la transgressivité. Le non-être véhiculait de manière transgressive une pensée de l'inexistant, de l'inconnu et de l'indicible. Cette transgressivité était liée à l'interdit parménidien faisant appel au divin. En perdant son lien avec le non-être, l'altérité est devenue politiquement correcte, certes, mais sans relief. De nos jours, il n'est plus interdit de penser et de dire l'altérité, puisque ce terme consacré par Platon est devenu officiel puis courant, jusqu'à être utilisé actuellement de la façon que l'on sait. Mais l'altérité ressemble au non-être comme une pâle copie à son modèle. Il s'agirait donc de retrouver un peu de cette transgressivité perdue lorsque le non-être a été écarté pour être remplacé. Reconnaître cette caractéristique essentielle permettrait de redonner toute sa force à la notion d'altérité, qui deviendrait alors un véritable concept aussi dangereux que puissant : un concept enseignant et émancipateur.

■ **Reconnaître la capacité enseignante et émancipatrice de l'altérité**

L'altérité, désormais historiquement fondée, unifiée et puissante, devient un concept utile pour comprendre, apprendre, penser et vivre : nous pensons avoir montré ailleurs que l'altérité est enseignante et que le processus de pensée est le passage incessant d'une forme d'altérité à une autre (Briançon, 2012a). Elle décode notre rapport au changement et à l'incertitude, servant de traducteur dans un monde de plus en plus problématique (Fabre, 2011). Formidable outil d'enseignement et de recherche, l'altérité représente aussi un extraordinaire levier d'accompagnement éducatif et d'émancipation de l'apprenant (Briançon, 2012b). Elle ne peut que servir les Sciences de l'Education pour peu que celles-ci lui reconnaissent son utilité dans le processus de connaissance. Nous ne voyons que deux conditions à son usage, la reconnaissance de sa dangerosité et la préservation de sa transgressivité. Nous avons montré les risques encourus sur le chemin de l'altérité et la force de questionnement subversive et libératrice inhérente à ses origines. Rendre à l'altérité sa véritable Histoire ne sera donc pas sans créer quelques histoires. Mais ce sont ces nouvelles histoires que l'enseignant se devra d'encadrer et d'accompagner avec un soin et une prudence tout éthiques (Mallet, 2003). Et ce sont ces nouvelles histoires qui formeront en le transformant le sujet apprenant.

Conclusion

Cet article théorique avait pour but de montrer que le terme « altérité », de plus en plus convoqué en Sciences de l'Education, est une notion polysémique dont l'usage ne paraît pas aujourd'hui satisfaisant. Son absence d'unité, d'identité et de sens provient selon nous de l'oubli de ses origines philosophiques et de son Histoire, qui prend ses sources dans l'antiquité grecque, lorsque Platon propose une solution de compromis à la controverse du Non-Etre qui l'oppose aux Sophistes. Conséquence accessoire de l'exclusion du non-être absolu par Platon et

ses successeurs aristotéliens, l'altérité relative a – par la suite et définitivement – supplanté l'idée subversive de non-être dans la philosophie occidentale. Notion usurpatrice s'il en est, l'altérité retrouve paradoxalement une certaine identité grâce à la reconnaissance de ses origines problématiques. Ainsi fondé philosophiquement et historiquement, puis réuni autour de ses trois dimensions nécessaires et complémentaires (extérieure, intérieure et épistémologique), le concept d'altérité, transgressif et émancipateur, pourrait donner une nouvelle orientation à son usage en Sciences de l'Education : reconnaître l'altérité enseignante. Tandis que nos précédentes recherches nous conduisaient à envisager les enjeux de l'altérité enseignante mais aussi les risques pour certains apprenants de leur désir d'altérité sur leur processus de connaissance et leurs apprentissages scolaires à l'école primaire (Briançon, 2011b), nos recherches actuelles portent sur la possibilité d'enseigner l'altérité en formation professionnelle pour adultes, c'est-à-dire les conditions et les limites d'une didactique de l'altérité.

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1997), « Pour une éducation à l'altérité », *Revue des sciences de l'éducation*, volume XXIII, n°1, p.123-132.

ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1986), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Publications de la Sorbonne / Institut National de Recherche Pédagogique.

ARDOINO J. & BERTIN G. (coord.) (2010), *Figures de l'Autre*, Paris, Téraèdre.

BAILBLE E. (2010), « La notion de l'altérité dans l'histoire de France », *Synergies Pologne*, n°7, p.27-40.

BEAUFRET J. (1955), *Parménide. Le Poème*, Paris, Presses Universitaires de France, 2009.

BLANCHARD-LAVILLE C., CHAUSSECOURTE P., HATCHUEL F. & PECHBERTY B. (2005), « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », *Revue Française de Pédagogie*, n°151, p.111-162.

BRIANÇON M. (2012a), *L'Altérité enseignante. D'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée*, Préface de Michel Fabre, Paris, Publibook, Collection universitaire « Sciences de l'Education » dirigée par B. Courtebras.

BRIANÇON M. (2012b), Processus d'altérité et émancipation de l'apprenant : la présence de l'enseignant entre risque et nécessité, Symposium « De l'émancipation par la relation en présence à l'émancipation par les interactions à distance : quelle(s) différence(s) ? » (coordination M. Briançon), Colloque « Formes d'éducation et processus d'émancipation », CREAD – Rennes2.
http://esup.bretagne.iufm.fr/colloque_cread_2012/paper_submission/Briancon.pdf

BRIANÇON M. (2012c), Enseigner l'impossible transmission. Une Pédagogie Par Paradoxe pour former au reste de l'évaluation, Symposium « De l'Evaluation comme critère, objet et outil de transmission au méta-paradoxe de l'intransmissible et « reste » de l'Evaluation » (coordination M. Briançon) de la Biennale de l'Education 2012, « La transmission », 4-6 juillet 2012.

BRIANÇON M. (2011a), *La voie interdite : le non-être est-il pensable ?* Mémoire (non publié) de Master Recherche II en Philosophie / Histoire de la Philosophie, sous la direction de A. Tordesillas, Université de Provence.

BRIANÇON M. (2011b), *Ces élèves en difficulté scolaire qui se disent d'abord curieux du maître*, Paris, L'Harmattan.

BROUSSEAU G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée sauvage.

CASSIN B. (1995), *L'effet sophistique*, Paris, Gallimard.

CASSIN B. & NARCY M. (1989), *La décision du sens. Le livre Gamma de la Métaphysique d'Aristote, introduction, texte, traduction et commentaire*, Paris, Vrin.

CHAMPY P. & ETEVE C. (coord.) (1994), *Le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan Université.

CORDERO N.-L. (2005), « Du non-être à l'autre. La découverte de l'altérité dans Le Sophiste de Platon », *Revue Philosophique de la France et de l'Etranger*, n°2, p.175-189.

DUMONT J.-P. (1988), *Les présocratiques* (Edition établie par Jean-Paul Dumont avec la collaboration de Daniel Delattre et de Jean-Louis Poirier. Traduction des textes réunis par H. Diels dans les *Fragmente der Vorsokratiker*, Berlin, 1903), Paris, Gallimard.

FABRE M. (2011), *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris, Presses Universitaires de France.

FOULQUIE P. (1969), *Dictionnaire de la langue philosophique*, 2^e édition, Paris, Presses Universitaires de France.

FRIGERIO G. (2006), « Education : le site de l'étranger », *Le Télémaque*, n°29, p.79-90.

GARCIA C. (2000), « Cet "autre" inaccessible », *Corps et Education*, n°5.

GAVARINI L. (2006), « Figures et symptômes actuels de l'enfance : l'enfant victime ou la construction d'une mythologie et d'une normativité éducative », *Le Télémaque*, n°29, p.91-110.

GROUX D. (2002), *Pour une éducation à l'altérité*, Actes de la journée d'études sur l'éducation à l'altérité, Paris, L'Harmattan.

HEIDEGGER M. (1952), *Introduction à la métaphysique*, Traduit de l'allemand et présenté par G. Kahn, Paris, Gallimard, 1967.

HOUSSAYE J. (1988), *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Berne, Peter Lang.

JOHSUA S. & DUPIN J.-J. (1993), *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, Presses Universitaires de France.

LALANDE A. (1968), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, 10^e édition, Paris, Presses Universitaires de France.

LAMARRE J.-M. (2006), « Seule l'altérité enseigne », *Le Télémaque*, n°29, p.69-78.

LAURAND V. (2006), « Les Stoïciens », *Le Néant. Contribution à l'histoire du non-être dans la philosophie occidentale*, J. Laurent & C. Romano (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.89-101.

LAVAUD L. (2006), « Plotin », *Le Néant. Contribution à l'histoire du non-être dans la philosophie occidentale*, J. Laurent & C. Romano (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.119-123.

LONG A. & SEDLEY D. (2001), *Les philosophes hellénistiques. Tome 2 - Les Stoïciens (The Hellenistic philosophers, 1987, traduction J. Brunschwig & P. Pellegrin)*, Paris, Flammarion.

LORCERIE F. (2006), « Quelle politique scolaire contre la catégorisation ethnique ? », *Le Télémaque*, n°29, p.43-56.

MALLET J. (2003), *Ethique et Education. Défis pour un nouveau millénaire*, Oméga Formation Conseil.

MATTHEY M. & SIMON D.-L. (coord.) (2009), « Altérité et formation des enseignants. Nouvelles perspectives », *Lidil*, n°39.

MOREL P.-M. (2006), « Leucippe et Démocrite », *Le Néant. Contribution à l'histoire du non-être dans la philosophie occidentale*, J. Laurent & C. Romano (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.41-51.

OUELLET P. & HAREL S. (coord.) (2007), *Quel Autre ? L'altérité en question*, Montréal, VLB éditeur.

PINCHARD A. (2006), « Proclus », *Le Néant. Contribution à l'histoire du non-être dans la philosophie occidentale*, J. Laurent & C. Romano (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.141-149.

PLATON, *Le Sophiste*, Traduction et présentation par Nestor-Luis Cordero, Paris, Flammarion, 1993.

RADFORD L. (2009), *L'altérité comme problème éducatif*, Actes de la 15^e Journée « Sciences et Savoirs », Sudbury, Université Laurentienne, p.11-27.

REVILLOT J.-M. & EYMARD C. (2010), « Processus d'altérité entre le personnel de santé et le malade dans la relation éducative en santé », *Recherches & éducations*, n°3.

RICOEUR P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

TOZZI M. (2009), « La didactique de la philosophie en France. 20 ans de recherche (1989-2009) », *Diotime*, n°39, p.11.

TOZZI M. (2002), « La discussion philosophique à l'école primaire », *Cahiers Pédagogiques*, n°401, p.27.

VERGNIoux A. (2006), « Dossier : Education et Altérité. Présentation », *Le Télémaque*, n°29, p.37-42.

VULBEAU A. (2006), « Alternation, altération et métissage : les jeux de l'altérité et de l'identité », *Le Télémaque*, n°29, p.57-68.

Une expérience pédagogique musicale en Grande Section Maternelle et Cours Préparatoire

Marie-Renée Guilloret¹

Résumé

Au cours d'une expérience pédagogique menée en Grande Section Maternelle et en Cours Préparatoire, les élèves ont composé leurs propres musiques. Mon interrogation porte sur la nature des processus mobilisés. Je me réfère à la conception vygotskienne selon laquelle la culture serait le foyer de zones proximales de développement, permettant à un apprenant d'agir avec un autre plus expert. Ce qui me guide vers l'identification de processus de recours aux ressources. Je repère alors comment les élèves font appel aux musiciens, à leurs pairs, et plus largement aux ressources du dispositif. Puis je prends en compte le décalage entre intention, ressources et production finalisée, jusqu'à formaliser la mise en œuvre de processus d'ajustement. Ces processus sont présentés comme les indicateurs d'une dynamique créative, opérant dans un dispositif qui favorise la mutualisation des ressources et leur appropriation mutuelle.

L'éducation artistique et culturelle à l'école fait l'objet de beaucoup de propositions. Au fil des Orientations et des Programmes, elle est déclinée en objectifs ou encore en compétences et capacités. Des recherches sont régulièrement conduites afin d'évaluer son impact. Leur perspective n'est pas tant de défendre à tout prix la place des arts à l'école, que de percevoir ce qui entre en jeu lorsqu'élèves, enseignants, intervenants... s'engagent dans une démarche artistique (Kerlan, 2008). La recherche que je présente ici repose sur l'analyse d'une expérience pédagogique musicale. L'expérience a impliqué un même groupe d'élèves en grande section maternelle puis en cours préparatoire, alors que j'étais l'enseignante de la classe. Le travail de recherche s'est déroulé en deux temps. Le premier a été consacré à la mise en œuvre et à l'évolution du dispositif, pendant les deux années d'expérimentation. Pendant le second temps, celui de l'analyse des données, j'ai tenté de dégager les processus à l'œuvre lorsque de jeunes élèves se voient proposer de finaliser une création musicale et de la jouer en public. Nous allons voir comment deux processus ont émergé de l'analyse : le processus de recours aux ressources, qui s'articule au processus d'ajustement. La référence au courant de la théorie sociocognitive de l'apprentissage permettra de situer ces processus dans une Zone Proximale de Développement (Vygotski, 1935-1997 ; Brown, 1995 ; Wertsch, 2001 ; De Rio & Alvarez, 2007). En conclusion, je dégagerai de ce travail les éléments d'un étayage pédagogique permettant d'outiller les élèves afin qu'ils soient en mesure d'entrer dans un processus créatif et de le mener à terme. Cet étayage requiert un environnement pédagogique suffisamment ajusté : il sollicite l'apprenant, tout en lui offrant des ressources accessibles.

1. Le questionnement

Pendant le temps de travail de terrain, un premier questionnement concerne l'action de médiation : comment concevoir puis faire évoluer le dispositif ? Comment outiller les élèves pour qu'ils entrent dans une dynamique créative ? Il ne s'agit pas encore d'un questionnement de recherche. Il va d'ailleurs laisser place à un rapport d'étonnement, manifesté également par musiciens et parents, devant la qualité des travaux des enfants. Ce que nous entendons ne

¹ Membre du Laboratoire de Recherche en Education et en Formation (LAREF, UCO Angers) et formatrice à l'Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique (ISFEC, site de Vannes).

répond pas à des consignes que nous aurions pu donner : les élèves vont bien au-delà des attendus... Certains, comme Chloé, expriment à leur façon leur engagement dans le projet : « *Les autres, ils apprennent des chansons. Nous, on fait de la musique* ». Ce qui fait écho à ce stade, c'est la formule de Courtney Cazden, citée par James Wertsch : « *la performance avant la compétence* » (Wertsch, 2001, p.46). C'est également la proposition d'Alain Kerlan, entendue lors d'un symposium à Beaubourg consacré à l'éducation artistique : « *Le travail de l'artiste avec les enfants ouvrirait un espace d'actions et de compétences nouvelles, installerait une "zone proximale de développement" spécifique singulière* » (Kerlan, 2008, p.243).

La Zone Proximale de Développement, conceptualisée par Vygotski, c'est comme un monde de symboles, et le fait de pénétrer ce monde de symboles constitue une expérience culturelle, source d'apprentissage et de développement.

Notre expérience pédagogique musicale constitue une expérience culturelle au cours de laquelle vont s'articuler créativité, apprentissage et développement. Il s'agit alors d'approfondir les repères théoriques cités, jusqu'à concevoir l'outillage conceptuel qui permettra de sortir de ce rapport d'étonnement et de proposer une lecture des processus inférés. Le questionnement suivant va devenir opérant :

- Quelles sont les ressources mobilisées par les élèves ?
- Quels sont leurs modes de recours aux ressources identifiées ?
- Quelles difficultés se font jour entre l'étape du recours aux ressources et celle de la finalisation de la création musicale ?
- Quels processus les élèves mobilisent-ils pour parvenir à structurer une production finale satisfaisante selon leurs propres critères ?

L'objet de la recherche, à savoir le repérage des processus à l'œuvre, va se préciser au fil de l'analyse. Le questionnement n'a pu être figé en amont du travail de terrain ni même du temps de l'analyse : il résulte d'un déplacement consistant à quitter peu à peu la posture de participant-observateur (celle de l'enseignante qui mène une recherche) pour construire une posture d'analyste. Dans le même mouvement, le dispositif et le travail de médiation prennent statut de conditions.

2. La méthodologie

La posture en phase avec le travail de terrain est bien celle de participant-observateur, puisque je suis l'enseignante de la classe. Elle comporte une forte composante réflexive. En tant que participante, je propose aux élèves des temps d'exploration et de mutualisation. En tant qu'observatrice, je suis attentive à recueillir les données : j'enregistre, je filme, je garde trace des partitions, je conduis des entretiens avec les parents et également avec l'un des musiciens. Puis vient le temps de l'analyse : il se déroule dans la continuité du travail de terrain, sans possibilité d'intervenir à nouveau ni de collecter des données supplémentaires. La posture réflexive, avec sa part d'intervention et d'observation, n'est plus de mise. C'est le recours aux référents théoriques qui va faire tiers : la réflexion ne porte plus sur l'action et ses effets, mais sur la constitution d'un outillage conceptuel. Celui-ci va permettre d'attribuer le statut de données à une partie du matériel recueilli, et va contribuer à rendre lisibles les processus à l'œuvre.

■ Le travail de terrain

Avec les intervenants musiciens, nous mettons en œuvre le dispositif. Les musiciens font découvrir aux élèves le langage musical (notions de rythme, de mélodie, d'intensité et de hauteur de son) et proposent un répertoire (chants composés par les élèves, extraits de musique classique...) qui deviendra notre culture commune. En classe, pendant l'année de grande section maternelle, nous aménageons un atelier musique. En cours préparatoire, les élèves disposent d'une heure par semaine dans une salle aménagée en atelier pour l'occasion. Nous

institutions des moments « maître de musique », pendant lesquels les élèves donnent à entendre leurs créations, avant d'échanger avec leurs pairs. A la fin du projet, chacun bénéficiera d'un temps privilégié avec le musicien pour finaliser son travail. Les élèves vont donc composer leur musique sur des percussions (xylophones, métalphones...), éventuellement la faire jouer par leurs camarades, et pour cela nous élaborons en classe des codages visuels, des codages gestuels : c'est ainsi que les élèves passent peu à peu d'un tâtonnement musical à l'élaboration d'une mélodie répondant à une intentionnalité qu'ils sont à même d'explicitier.

Travailler sur la durée représente un facteur important : ce n'est qu'au deuxième trimestre du cours préparatoire que nous avons demandé aux élèves de finaliser une composition. Dans l'intervalle, les musiciens et moi-même avons pu faire évoluer le dispositif et outiller les élèves en fonction de leur investissement et de leurs besoins : ils apprennent à choisir leurs instruments, y compris par exemple la baguette qui permettra d'obtenir le son voulu. Nous avons observé une porosité entre apports formels et temps d'exploration. Les élèves explicitent ce qu'ils empruntent, et à qui : aux musiciens, aux pairs... Puis chacun va au terme de sa démarche et signe ce qui s'y cristallise : « la musique des papillons » est celle de Johanna, même si une partie est explicitement une reprise d'une composition de Chloé...

Pendant les deux années d'expérimentation, l'attention porte donc sur la mise en œuvre et l'évolution du dispositif, sans préjuger de ce qui pourra prendre statut de données. Il s'agit bien d'outiller les élèves pour que ce projet devienne le leur. Le temps de l'analyse ne commence qu'après ces deux années. Il est en grande partie consacré à l'écoute et à la comparaison des créations musicales, jusqu'à ce que des processus fassent figure.

■ *L'analyse des données*

Peu à peu s'impose le choix d'une méthodologie « ancrée », « enracinée » dans les données : la grounded theory. C'est une méthodologie qui invite à une sensibilité théorique forte, si je me réfère à l'ouvrage de Glaser, *Theoretical sensitivity* (1978). Il va donc s'agir de « réveiller les données »... pour approcher au mieux les processus à l'œuvre. Le choix parmi le matériel récolté de ce qui prend statut de données ne se fait pas d'emblée. Ici, la recherche aurait par exemple pu porter sur le dispositif de médiation et son évolution. C'est bien le rapport d'étonnement face à la qualité de l'investissement des élèves, et à la qualité des productions musicales, qui m'a conduite à centrer l'analyse sur leurs créations. Pour donner un aperçu de la démarche retenue, je vais présenter un exemple qui s'est avéré significatif. Avec l'analyse de la création musicale de Victoire, intitulée « chat comme souris », émergent quelques mots-clés qui prendront statut de processus lors des va-et-vient entre analyse des données et approfondissement des repères théoriques (Corbin & Strauss, 1996, p.35).

Les	chatons	sont	très	jolis	li	li	li
DO	FA	⇒ glissandi	DO	FA	⇒ glissandi	⇒ glissandi	⇒ glissandi

chat	souris	Moustache
DO	MI	SOL

Victoire énonce son intention : « *J'ai fait des flèches. J'ai fait des mots pour dire les mots que je dis aux notes. Le titre c'est "chat comme souris"* ».

Je repère alors les *ressources* mobilisées par Victoire : l'instrument (un xylophone) et le mode de jeu (alternance de frappés sur les lames puis de glissandi) ; les langages symboliques (écrit, nom des notes, codage). En rapprochant plusieurs créations, il me semblera intéressant d'affiner ces

observations en repérant les *modes de recours aux ressources*. Puis je note que Victoire se heurte à la difficulté de gérer plusieurs tâches simultanément : chanter et jouer. Jouer la mélodie correctement, tout en chantant et en respectant le rythme, demande beaucoup de compétences et de concentration. Victoire aurait pu privilégier le chant et s'accompagner en frappant sur une ou deux lames, comme le font souvent les élèves. Ici, elle donne priorité au jeu sur l'instrument : elle « parle » tout en jouant la mélodie sur les lames du xylophone. Ainsi, elle respecte le rythme et confie le chant à l'instrument. Ce choix, je le comprends comme un « *processus d'ajustement* » : les ressources mobilisées, combinées à l'intention de composer une chanson et aux capacités de l'enfant... vont aboutir à une forme nouvelle : le récitatif.

La méthodologie ancrée invite à repérer si les concepts qui émergent (ici, recours aux ressources et ajustement) peuvent prendre statut de catégories, et éventuellement de processus : c'est le cas lorsque les mots-clés servent à catégoriser un nombre conséquent de données, et lorsque les différentes catégories se prêtent à une hiérarchisation pertinente (Corbin & Strauss, 1996, p.160). Je reprends donc l'ensemble des créations musicales et suis attentive à vérifier si les étapes du chemin parcouru par Victoire sont repérables dans les autres exemples : l'intention de finaliser une musique, le choix des ressources (instruments, codages, reprises des propositions des musiciens ou des pairs...), le mode de recours aux ressources, le choix des priorités, et enfin l'ajustement final. Il s'agit alors d'étayer théoriquement ce travail avant de formaliser un outillage conceptuel.

3. Le cadre théorique

Les concepts d'emprunt fonctionnel (De Rio & Alvarez, 2007) et d'appropriation mutuelle (Brown, 1995) vont retenir mon attention. Ils me semblent pertinents pour aborder l'improvisation musicale, et j'établirai des liens avec la grammaire musicale élaborée par Michel Imberty, ainsi qu'avec les travaux de Jean-Pierre Mialaret sur l'exploration musicale des jeunes enfants. Si ces repères théoriques se sont avérés opérants pour inférer et appréhender les processus qui m'ont semblé essentiels, c'est qu'ils conduisent à articuler une dynamique transmissive (emprunts aux langages symboliques de la culture) et une dynamique créative (chacun procède à des emprunts et à des ajustements singuliers). Ces dynamiques prennent naissance dans un dispositif où l'apprenant interagit avec des personnes ressources, dans ce que Vygotski a conceptualisé comme une Zone Proximale de Développement.

■ La Zone Proximale de Développement

Se centrer sur le concept de Zone Proximale de Développement (ZPD) facilite l'approche des processus permettant à l'enfant tout à la fois d'apprendre et de se développer dans son environnement. Il s'y initie à l'usage des signes, ces outils culturels permettant l'interaction et la transmission. Il mobilise ces derniers afin d'arriver à une performance, qui fait alors figure d'indicateur de passage de l'intermental à l'intramental, et par conséquent d'indicateur de développement. Le passage de l'un à l'autre demande de la part de l'apprenant une participation active : sa performance est une action contextualisée, résultat d'un processus d'exploration et d'apprentissage. Elle a sollicité des capacités d'attention, de mémorisation, de discernement, puis des modalités d'appropriation et de transformation. C'est pourquoi Vygotski préconise de se concentrer « *not on the product of development but on the very process by which higher forms are established* » (Vygotski, p.64). Une dynamique interactive s'instaure de par l'accès de l'enfant aux outils culturels, facteurs d'apprentissage et de développement. Parmi ces outils, Bruner nous engage à prendre en compte les langages symboliques.

■ Les langages symboliques

A la suite de Bruner, nous pouvons considérer la culture comme ressource, et plus spécifiquement ses langages symboliques, dont le langage musical. Selon Jerome Bruner, « *La culture donne forme à l'esprit ; c'est elle qui nous procure l'outillage grâce auquel nous*

construisons, non seulement les univers dans lesquels nous évoluons, mais aussi la conception même que nous avons de nous-mêmes et de notre capacité à intervenir » (Bruner, 1996, p.6). Jerome Bruner présente l'adulte comme un médiateur qui « outille » les enfants avec les systèmes symboliques propres à sa culture. Dans notre contexte, l'adulte est également attentif à ce que l'environnement présente suffisamment de contingences, à ce qu'il soit suffisamment décalé. En ce sens, les ressources n'ont pas à être d'emblée accessibles aux enfants. Une phase essentielle à repérer est celle où l'enfant « emprunte » ce qui dans les ressources disponibles servira son intention du moment. Le mouvement va de l'enfant vers l'environnement, et non de l'environnement vers l'enfant, comme dans le cas où les apprentissages seraient systématiquement anticipés.

■ **Emprunt fonctionnel et appropriation mutuelle**

Pour affiner le processus conduisant l'élève à « emprunter » un support pour une composition (une technique musicale, un élément du répertoire, un code gestuel ou sonore...), j'ai retenu les travaux de Pablo de Rio et Amelia Alvarez sur « l'emprunt fonctionnel ». Les auteurs mettent en relief la singularité des processus dans la ZPD : *« This conception of development suggests that each development process is idiosyncratic, that cultural operators and operations appropriated by each child define a complex of behaviors of which he is or is not capable himself, and above all, of viable functional loans in the ZPD, which he may or may not receive in different activity environments. The functional loan by social others and by culture, and its active reception by the subject in this cultural sense, would result in what Zazzo (1968) called functional anticipation... »* (De Rio & Alvarez, 2007, p.280).

Le lien avec le concept « d'anticipation fonctionnelle » sous-tend l'importance d'une intention de l'enfant, qui le conduit vers une action située. L'enfant aura puisé dans son environnement ce qui semble au service de son intention, à condition de ne pas avoir été freiné par une exigence de compétence. En affinant leur analyse, les auteurs précisent que les enfants n'empruntent pas uniquement des connaissances : *« Activity in the ZPD is intended to create new mediated paths and strategies for perceiving and acting, and this implies new connections on the outside »* (De Rio & Alvarez, 2007, p.303). Cela souligne l'intérêt d'un environnement qui propose des ressources adaptées, ainsi que des modes de recours aux ressources variés. Ce que nous rapprochons à nouveau de la proposition de Vygotski qui considère comment l'enfant va entrer en relation avec l'environnement, comment il va le transformer en ressource pour apprendre et se développer : *« That is, the problem lies in conceptualizing the environment as it exists in isolation from the child rather than studying it in terms of 'what it means for the child', in terms of 'the child's relationship to the various aspects of the environment' »* (Vygotski, 1997, p.318).

L'objet de l'emprunt peut avoir été repéré pendant les temps de mutualisation dans le groupe classe. Ainsi, la « musique des dragons », proposée par un élève, a été reprise et adaptée par trois autres enfants. Il s'agit « d'appropriation mutuelle », au sens décrit par Ann Brown : *« ...les enseignants et les élèves créent des zones de développement proximal en semant dans l'environnement des idées et des concepts auxquels ils accordent de la valeur et en récoltant ceux qui "prennent" dans la communauté. Les idées semées par les membres de la communauté migrent vers d'autres participants et survivent. Les participants de la classe sont libres de s'approprier le vocabulaire, les idées, les méthodes, etc. qui au départ font partie de l'expression partagée, et cette appropriation leur permet ensuite de transformer ces idées par le biais d'une interprétation personnelle. Les idées qui font partie du discours commun ne sont pas nécessairement adoptées par tous, ou de la même manière par chacun. L'appropriation des idées et des activités étant multidirectionnelle, nous utilisons le terme d'appropriation mutuelle »* (Brown, 1995, p.16).

Dans notre contexte, emprunts et appropriation mutuelle sont à repérer dans les temps où les enfants improvisent, puis font des choix qui les conduiront à finaliser et à faire entendre leur composition : *« C'est comme le musicien, dira Victoire, j'ai gardé le rythme et j'ai changé la mélodie »*.

■ **L'improvisation musicale : pivot et colmatage**

J'observe que les élèves s'initient les uns les autres à emprunter des bribes de propositions musicales de leurs pairs ou du musicien. Ils « captent » ainsi une structure simplifiée, et s'autorisent à la développer, à l'ornementer. Ce qui rejoint les propos de Jean-Pierre Mialaret qui encourage à soutenir ce type de démarches et à prendre en compte leur dimension créative, dans une perspective développementale : *« comment proposer, susciter, soutenir, contenir, accueillir les émergences musicales des enfants, afin non seulement d'autoriser, mais aussi d'encourager et de dynamiser chez eux, cette démarche d'appropriation créative du musical »* (Mialaret, 1997, p.3). Pour analyser certaines « émergences musicales », je vais me référer au schème temporel relevé par Michel Imberty (Imberty, 1995, p.248), constitué de deux éléments, le pivot et le colmatage. Laurent Miroudot l'explique ainsi : *« Le pivot est l'élément stable, défini, le colmatage l'élément instable, flou, confus »* (Miroudot, 2001, p.115). Ainsi Chloé qui joue sur la lame du do du xylophone, s'éloigne d'une tierce, et revient à la tonique en frappant les lames conjointes. Elle reprend en augmentant à chaque fois l'intervalle d'une note, ce qui donne un effet de répétition. Ceci apparaît dans un court dialogue :

Enseignante : On dirait qu'il y a un secret. Tu peux nous raconter le secret ?

Chloé : Le secret, je fais chaque fois Do, Do, Do... et je fais un autre, un autre...

Chloé agite sa baguette en montrant les lames :

Do

Mi Ré Do

Do

Fa Mi Ré Do

Do

Sol Fa Mi Ré Do

Le do grave fait donc office de pivot, tandis que les autres séries de notes font office de colmatage. C'est un exemple de ce qui sera commun à un bon nombre de créations : le résultat final doit à « l'ajustement » entre l'intention de départ de l'élève, les ressources qu'il mobilise dans l'environnement-classe, ses propres ressources, et les difficultés qui se font jour. Ici, alors que Chloé prépare une composition demandant un repérage complexe sur le clavier du xylophone, elle a des difficultés pour stabiliser un motif musical. Son ajustement consiste à repérer l'élément stable, le pivot, puis à explorer le clavier du xylophone en s'éloignant progressivement et en toute sécurité, pour un résultat très musical. Avant d'étendre à l'ensemble des créations musicales cette analyse en termes de recours aux ressources et d'ajustement, il me faut approfondir ce dernier concept.

■ **L'ajustement**

Un travail sur l'ajustement a été mené par une équipe de chercheurs du Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN). Il s'agissait de repérer les ajustements dans les interactions enseignant-élève. Les auteurs se référaient au mode d'ajustement tel que le définit Marguerite Altet : *« Le mode d'ajustement, c'est la manière pour l'enseignant de prendre en compte les réactions des élèves dans les interactions, son type réactionnel, sa façon de s'adapter aux apprenants. L'ajustement est un indicateur du degré d'attention que l'enseignant porte à la gestion de l'interaction... Le concept d'ajustement est construit à partir de celui de "clarté cognitive", c'est-à-dire la capacité qu'a l'enseignant de se décentrer de sa prévision, de son raisonnement propre pour réfléchir en situation et interpréter les réactions des élèves, les prendre en compte, les insérer dans l'interaction ; il s'agit de prendre en compte la singularité cognitive de la démarche de l'élève. Ces adaptations permettent d'étayer les propos des élèves et en favorisent le développement »* (Altet, 1999, p.44). Huguette Le Moigne rappelait qu'ajuster, c'est *« adapter un ou plusieurs éléments entre eux »*. Elle distinguait alors les ajustements suivants, ceux dont le professeur est à l'origine : *« les ajustements qui se font par correction... Les ajustements par retraitement... Les ajustements par évacuation de certaines difficultés... que nous avons qualifiés d'ajustements par adaptation »* (Le Moigne, 1999, p.28). Ainsi lorsque

Johanna se livre à un style d'improvisation décrit par Jean-Pierre Mialaret comme exploratoire, elle change « *peu de paramètres à la fois, mais (multiplie) des groupements de changements composés de quelques segments* » (Mialaret, 1997, p.161). Ce qu'elle explicite ainsi : « *J'ai changé la partition du musicien mais j'ai gardé le rythme* ». Le jeu de Johanna est très explicite, car elle joue d'abord la composition de départ, avant de la transformer. Ici, l'ajustement consiste à proposer une nouvelle mélodie tout en s'appuyant sur ce qui est maîtrisé, à savoir le rythme. Il y a « *retraitement de la difficulté* ». C'est un exemple d'activité que nous n'aurions jamais proposée en grande section, la jugeant trop complexe.

Les conduites créatives repérées dans des situations expérimentées pourraient être explicitement situées dans une zone proximale. Le recours aux ressources rend en quelque sorte « lisible » la zone de développement de l'enfant. En effet, emprunts, collaborations... ne font pas figure par hasard : il leur faut être suffisamment décalés pour être attrayants, et suffisamment accessibles pour donner lieu à des ajustements.

4. Les principaux résultats

Une partie de l'analyse consiste à repérer comment les élèves font appel aux musiciens, à leurs pairs, et plus largement aux ressources disponibles. Dans un dispositif permettant l'exploration et la mutualisation, un mode de recours aux ressources, mutualisé, devient lui-même ressource. Ce qui alimente une dynamique créative, au service d'une performance finale. Puis la prise en compte du décalage entre intention, ressources et production finalisée, conduit à formaliser la mise en œuvre de processus d'ajustement. L'ajustement n'advient pas à l'initiative de l'enseignant, du musicien, ou encore d'un pair : il s'agit bien d'un processus internalisé, qui nécessite des ressources, un mode de recours aux ressources, et entraîne vers une création singulière. Ce que j'ai tenté de saisir dans les données, c'est bien ce qui relève d'aptitudes autorégulatrices, que je situe dans le processus d'ajustement : le décalage entre but et ressources accessibles va conduire l'élève à se donner des priorités. Cependant, le résultat final ne sera pas un pis-aller, mais bien une structure qui a toute sa valeur, une structure d'ajustement. J'en viens ainsi à articuler le processus de recours aux ressources au processus d'ajustement, ce qui constitue l'outillage conceptuel finalisé. La mise en œuvre du processus d'ajustement requiert donc :

- une intention (ici, celle de proposer une performance musicale au sein du dispositif) ;
- la mise en œuvre de processus de recours aux ressources ;
- le choix de priorités nécessité par le décalage entre intention et ressources ;
- la mise en œuvre de modes d'ajustement (et je reprends deux catégories dégagées dans la recherche du CREN, à savoir l'évacuation de la difficulté et le retraitement de la difficulté par substitution).

Le processus d'ajustement se trouve mobilisé dans ce qui serait comme une zone proximale de développement singulière : chacun choisit ses ressources, en fonction de son intention ; chacun développe des modes de recours aux ressources, puis des modes d'ajustement efficaces pour finaliser une performance. Ces processus sont présentés comme les indicateurs d'une dynamique créative, opérant dans un dispositif qui favorise la mutualisation des ressources. L'ajustement constitue la clé du passage entre l'intention et la performance. Il garantit la singularité des modes de recours aux ressources. Sans lui, il n'y aurait qu'imitation et le développement n'aurait plus de sens. Le processus d'ajustement s'inscrit dans une dynamique transmissive (recours aux outils culturels) et créative (ajustements qui aboutissent à une forme nouvelle). L'ajustement, c'est un processus qui va nous rendre sensible autrement aux données. Avec cet outillage conceptuel, nous pouvons saisir ce qui se joue vraiment, comme si le regard s'ajustait peu à peu. Cet outillage peut être mobilisé pour étayer une posture pédagogique, voire pour concevoir un étayage pédagogique. Ce qui demande quelques déplacements : il ne s'agit pas d'observer le processus de médiation mais les processus mis en œuvre par les élèves ; il ne s'agit pas seulement d'outiller les élèves en termes de langages symboliques, mais aussi de

repérer ce qui fait ressource pour eux, et sur quels modes ils y ont recours ; il s'agit enfin d'oublier pour un temps les attendus afin d'être attentifs aux priorités opérantes chez les élèves lorsqu'ils entrent dans un processus créatif. Ce qui conduit à considérer le « produit » comme résultat d'un processus d'ajustement, lui-même entendu comme cheminement depuis l'intention vers un recours singulier aux ressources, en fonction des priorités.

Conclusion

Les processus que nous avons dégagés de l'analyse peuvent faire figure d'outils de réflexivité pour un enseignant : comment inférer ce qui fait ressource pour l'élève ? Comment, dans la durée, repérer ce qui se tisse d'expérience en expérience, et qui devient la priorité de chacun ? Comment accueillir le travail finalisé, parfois bien éloigné de l'intention de départ, mais qui cristallise les va-et-vient propres à une démarche créative ? Ce questionnement permet d'entrer peu à peu dans une compréhension des processus à l'œuvre, et de commencer à formaliser un étayage pédagogique.

La première composante de l'étayage, c'est bien la conception d'un dispositif qui prend en compte la nécessité de libérer du temps et de l'espace pour jouer et explorer. Dans le même temps, il est important que les élèves gardent trace de leurs travaux, ce qui les incite à avoir recours aux langages symboliques (dessiner, coder, écrire...). L'expérience a montré que dans ce mouvement, les productions des élèves se situaient bien au-delà des attendus, et que c'est une dynamique créative qui se trouvait ainsi générée. La seconde composante consiste à prévoir des temps formels qui visent à outiller les élèves : les apports sont au service du travail en cours. Ce sont des ressources potentiellement mutualisables. Dans notre exemple, les apports proprement musicaux sont venus des musiciens. En tant qu'enseignante, j'ai pu travailler en transversalité : les questions soulevées en musique ont été travaillées dans d'autres domaines, principalement ce qui relève du codage, de l'écrit, du récit. La troisième composante consiste à verbaliser et à accueillir la verbalisation de la mutualisation des expériences musicales. Il ne s'agit pas seulement d'un étayage langagier qui viserait une explication juste et précise. Sa fonction est en quelque sorte d'autoriser à prendre, à transformer, ou simplement à répéter. C'est la liberté qu'offre le contexte d'un projet musical, puisque, comme l'explicite Michel Imberty : « *Toute musique se définit par rapport à la répétition, repose sur des répétitions de rythmes, de cellules mélodiques, d'accords, de timbres et sans doute de combinaisons variées de ces éléments* » (Imberty, 2007, p.16). C'est la liberté qu'ont pris les élèves en se montrant explicites sur leurs emprunts et leurs transformations. Cette étape les a conduits à faire des choix, à établir des priorités, pour ensuite proposer ce que nous avons entendu comme des ajustements.

Cet étayage à trois composantes (temps informels d'exploration, temps formels avec des apports précis, temps de mutualisation), s'est mis en place au fil des mois afin de mener à bien une expérience pédagogique dans le domaine musical. Il serait à mettre en jeu dans d'autres domaines, y compris hors du champ artistique. Pour ma pratique enseignante, je retiens comme essentiels ces moments pendant lesquels l'on convie les élèves à s'arrêter, à s'écouter, et à mutualiser. La posture de l'enseignant prend alors en compte la nécessité de laisser du temps et de l'espace... pour ne pas empêcher... pour ne pas préjuger de l'intérêt d'une mise en jeu. Cette qualité d'attention participe de l'étayage pédagogique : il s'agit de considérer, au sens premier, tout autant les processus que les productions. Ceci demande un outillage conceptuel participant de la « clarté cognitive » de l'enseignant. La construction du processus d'ajustement, dégagée à partir d'une étude contextualisée, se propose d'y contribuer.

Bibliographie

ALTET M. (1999), « Analyse du processus d'enseignement-apprentissage : "actions, interactions et construction de savoirs", *Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage*, Cahiers du CREN, p.40-46.

BROWN A.L. (1995), « Concevoir une communauté de jeunes élèves, Leçons théoriques et pratiques », *Revue Française de Pédagogie*, n°111, p.11-34.

BRUNER J. (1996), *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.

CORBIN J. & STRAUSS A. (2008), *Basics of qualitative research 3^e*, Sage Publications, Los Angeles.

DE RIO P. & ALVAREZ A. (2007), « Inside and outside the Zone of Proximal Development », *The Cambridge Companion to Vygotsky*, Cambridge, Cambridge University Press, p.276-303.

GLASER B.G. (1978), *Theoretical sensitivity*, California, The Sociology Press.

IMBERTY M. (1995), « Développement linguistique et musical de l'enfant d'âge préscolaire et scolaire », *Naissance et développement du sens musical*, I. Deliege & J.A. Sloboda, Paris, Presses Universitaires de France, p.241-245.

KERLAN A. & ERUTTI T. (2008), « Des artistes à l'école : l'expérience esthétique au cœur des apprentissages », *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Paris, La Documentation Française, Centre Pompidou, p.241-245.

LE MOIGNE H. (1999), « Processus enseignement-apprentissage lors d'un cours de mathématiques en classe de cinquième », *Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage*, Cahiers du CREN, p.23-39.

MIALARET J.-P. (1997), *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.

MIROUDOT J.-P. (2001), « Les structures musicales de l'enfant, entre acculturation et développement - quelle est la place de l'éducation ? », Université de Paris-Sorbonne, *Série Didactique de la musique*, n°18, p.107-127.

SCHAEFFER J.M., (2000), *Adieu à l'esthétique*, Paris, Presses Universitaires de France.

VYGOTSKY L.S. (1978), « Problems of method », *Mind in society, The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, London, Harvard University Press.

VYGOTSKY L.S. (1997), *Collected Works: Child Psychology*, volume IV, New York, Springer, 1^{ère} édition.

WERTSCH J. (2001), « Lev Vygotski aujourd'hui », Paris, Cahiers de l'ISP, B.-M. Barth (dir.), n°33.

La mère, la directrice, la pédagogue et la lectrice : de l'utilisation du sexe comme variable pédagogique chez Pauline Kergomard

Bérengère Kolly¹

Résumé

L'éducation maternelle dans l'école témoigne d'une proposition pédagogique nouvelle entendant puiser au sein de la famille, auprès des gestes maternels et des habitudes domestiques, des principes nouveaux pour l'école des tout-petits. Pauline Kergomard prend ainsi acte d'une circulation nécessaire entre famille et école, tout en établissant différenciation entre modèle réel et modèle philosophique : c'est en distance avec la mère réelle, mais ancrée dans le « génie maternel » que la directrice construit un type d'école nouveau. Cette distorsion entre réel et imaginaire révèle une particularité dans l'utilisation du sexe féminin, ici comme variable pédagogique. L'appartenance au sexe féminin de la mère, de la directrice, de la pédagogue elle-même et de ses lectrices, parce que comprise comme une variable historique et non biologique, peut ainsi devenir un levier d'innovation et de création, dans les conceptions et les pratiques pédagogiques.

La « famille » comme modèle de l'éducation est une idée prégnante dans les écrits de pédagogues attentifs à la question de la mixité, ou plus précisément de la « coéducation » telle qu'elle est pensée à partir de la fin du dix-neuvième siècle. C'est le cas de Pauline Kergomard, une des premières pédagogues à théoriser les liens entre famille et école à propos de l'école maternelle en 1886 (Rosenzweig, 1997, p.185-186). Pour Pauline Kergomard, l'institutrice doit être une « mère », les élèves des « frères et des sœurs », et le modèle familial devenir une source d'innovation pédagogique. La « fraternité » nouvelle qui peut avoir lieu, à l'école, entre les deux sexes, est ainsi synonyme de liberté : celle, pour tous, d'une relation dénuée de toute sexualité et de toute économie conjugale, comme le seraient des frères et des sœurs ; celle, pour les filles, d'un comportement distancié des normes sociales. A propos des écoles maternelles mixtes de Suisse et d'Angleterre, l'auteure écrit : « ces écoles mixtes sont réellement mixtes, et aucune préoccupation pudibonde ne vient augmenter les difficultés du système, ni en paralyser l'action éminemment éducatrice. Les enfants, arrivés à l'école par groupes, s'assoient côte à côte [...] ils travaillent ensemble, jouent ensemble, jouissent d'une liberté toute fraternelle » (Kergomard, 1889, p.60)².

Pour ce faire, la famille ici convoquée doit à la fois prendre distance avec la réalité des inégalités et des hiérarchies familiales et à la fois s'ancrer dans le réel *intérieur* de la famille, c'est-à-dire le vécu des femmes. Coupée du réel, d'un côté, la famille peut devenir source d'innovation pédagogique, se présentant avant tout comme un modèle philosophique – la *fraternité* convoquée par Pauline Kergomard devenant davantage métaphorique que réelle, et la mère à la fois un modèle et un contre-modèle pour l'éducation. Ancrée dans le réel, d'un autre côté, la famille permet de considérer l'éducation d'un point de vue *intérieur* dans le vocabulaire de Pauline Kergomard, c'est-à-dire assumant le point de vue volontairement singulier, celui des femmes, et en particulier celui de la mère ; et c'est à cette double condition que le point de vue pris par l'auteure, celui du sexe féminin, peut devenir créateur en matière éducative. Il faut ainsi comprendre que le sexe féminin, celui de la mère, celui de la directrice, celui de la pédagogue ou

¹ Docteure en philosophie, Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication (LISEC), Université de Nancy 2.

² Les numéros de page ici utilisés sont tirés de la seconde édition de 1889 mis en ligne sur Gallica, gallica.bnf.fr.

encore de la lectrice constitue un élément central dans la proposition de Pauline Kergomard – une variable de pensée nécessaire à la compréhension de l'originalité de la pédagogue.

C'est en partant du texte central que constitue *L'éducation maternelle dans l'école*, publié en 1886, que nous comprendrons ici cette proposition particulière ; sans présager de l'ensemble de la pensée de Pauline Kergomard, et en assumant une lecture résolument philosophique de l'œuvre, nous nous attarderons ainsi à comprendre en quoi et selon quelles conditions la variable sexuée, chez la pédagogue, devient créatrice de gestes et de méthodes nouvelles. Le statut d'évidence du sexe de la pédagogue et de l'éducatrice, dans *L'éducation maternelle*, supposant référence à la mère et à la famille comme modèles pédagogiques, témoigne ainsi d'une utilisation originale de l'appartenance au sexe féminin, historique et non biologique, distanciée du réel et ancrée dans le concret des enseignantes ; une utilisation particulière, signifiante mais sans contenu, opératrice et source d'innovation pédagogique.

1. Un modèle familial pour l'éducation : modèle philosophique, modèle imaginaire

■ Une organisation familiale et maternelle

Comme le note Micheline Vincent-Nkoulou dans le second tome des *Femmes pédagogues*, Pauline Kergomard puise résolument dans le modèle familial pour construire son école maternelle (Vincent-Nkoulou, 2009, p.30). Parce que l'école maternelle doit remplacer la famille, « demandons à la famille comment elle procède », propose Pauline Kergomard. Il va ainsi d'emblée de soi pour l'auteure que bien qu'irremplaçable pour les plus petits – l'éducation *maternelle* étant pensée avant tout comme un pis-aller, un « mal nécessaire » –, la famille doit constituer le *modèle* de l'éducation à l'école : l'école « maternelle » est ainsi « une famille agrandie » ; la directrice « la mère d'un grand nombre d'enfants » ; les élèves des « frères et sœurs » : « *Tous ont droit à leurs égards, à leur sympathie, à leur tendresse, d'autant plus chaude qu'ils sont plus malheureux. La directrice doit être au courant de la situation de chaque enfant ; elle doit s'occuper de chacun eu égard à sa situation particulière. Elle est la maman d'une nombreuse famille qui attend tout d'elle... Ce tout, elle le lui donnera.* » (Kergomard, 1889, p.12 et 18).

Par *modèle familial*, il faut tout d'abord entendre une famille considérée *de l'intérieur*, s'ancrant dans l'exemple de ce « ministre de l'intérieur » qu'est la mère : « *Jetons un coup d'œil sur une famille dans des conditions normales, c'est-à-dire une famille dont le chef est ce que l'on appelle le "ministre de l'extérieur", occupé hors de chez lui tout le jour, tandis que la mère, "ministre de l'intérieur", s'occupe de l'administration du ménage et de l'éducation des enfants* » (p.97). Pauline Kergomard assume une partition traditionnelle des espaces entre les sexes pour mieux la renverser : l'économie familiale *intérieure* devient source d'innovation dans l'espace public, ici l'école ; le modèle maternel et féminin engendre ainsi des gestes pédagogiques nouveaux. Au sein de l'école maternelle, aucun formalisme, aucune leçon, aucune considération strictement disciplinaire : les gestes seront guidés par « l'amour filial » et le « génie maternel » des institutrices (p.23 et 75). L'éducation se déroule sans leçons ni activités précises, au rythme de l'enfant, selon le principe du jeu libre, apparemment « sans effort », dans des activités valorisant la vie, la liberté, la spontanéité des enfants, comme le ferait une mère de famille : « *Transportons-nous maintenant dans une école maternelle telle que nous la rêvons. Le préau s'appelle la salle de jeux ; on n'y voit pas les enfants assis les uns contre les autres, sans mouvements possibles, oisifs, ennuyés, "sages" ; ils sont groupés selon leurs goûts et leurs aptitudes ; ils font du bruit, ils vivent. Votre méthode de bonheur est mise en œuvre ; les enfants sont heureux* » (p.140).

Contre la leçon, Pauline Kergomard préconise la proximité et l'affection ; contre le texte, l'oralité et les cinq sens ; contre l'irruption colonisatrice de l'éducateur dans l'esprit de l'enfant³, l'écoute et l'observation silencieuse de la mère de famille (p.146). Elle préconise ainsi l'utilisation de l'image⁴, « élément éducatif » utilisé régulièrement par les mères, dans les écoles : contre l'utilisation distanciée et intellectualisée des « philosophes », Pauline Kergomard entend mettre l'image à la portée de l'enfant, pour que ce dernier puisse la « palper », la « tourner et la retourner », afin qu'il en « fasse sa chose », et que cette dernière « se révèle à lui » (p.145). L'image suscitera ainsi les observations spontanées, la réflexion progressive puis l'imagination de l'enfant, en toute liberté, sous l'impulsion et les questions discrètes de la maîtresse d'école, comme aurait pu le faire une mère de famille.

De la même manière que les principes de l'éducation maternelle doivent être guidés par la « ministre de l'intérieur » qu'est la mère, la pédagogue entend ainsi et également valoriser une « éducation intérieure », « morale », s'opposant à tout vernis « extérieur ». Sans qu'il ne soit jamais question de valeurs *naturellement* féminines, Pauline Kergomard s'ancre dans l'exemple de la mère de famille pour proposer une éducation « morale », opposée à l'éducation « disciplinaire » en vigueur jusqu'ici dans les salles d'asile et les écoles primaires. Tout comme la mère cherche à développer chez ses enfants « certaines dispositions et d'enrayer certaines autres », l'éducation familiale, maternelle, favorisera « l'éclosion de l'*individualité* » (p.32), la diversité et la variété des comportements et des attitudes. Pauline Kergomard s'insurge ainsi contre l'éducation disciplinaire, faisant des enfants des « machines » sans vie et sans relief, des êtres plongés dans un « sommeil moral ». Cette « éducation intérieure » prônée par Pauline Kergomard est entendue comme une proposition politique : car c'est en investissant dans cette « éducation intérieure » que l'école pourra véritablement remplir son objectif premier, à savoir constituer « le vrai berceau de la démocratie » (p.4-5). L'école maternelle détient ainsi un rôle fondamental non seulement d'hygiène, de soins, mais aussi et surtout d'éducation de tous, y compris les enfants les plus pauvres, qui doivent pouvoir comme les autres enfants bénéficier d'une éducation favorisant, dans une expression quasi spinoziste du terme, « l'expansion de toutes les forces de l'être » (p.34).

Par *modèle familial*, il faut entendre ensuite une organisation mixte, éduquant en commun filles et garçons, « sujet des plus délicats » (p.36) : « *Dès qu'on aborde la question d'éducation à l'école maternelle, il faut appeler l'attention des directrices sur un sujet des plus délicats : sur l'éducation en commun des garçons et des filles. Certes, si nos écoles du premier âge avaient, dès le principe, mérité le titre définitif d'écoles maternelles qu'on vient de leur décerner, la question n'aurait pas besoin d'être posée* ». Cette thématique fait l'objet d'un chapitre entier de l'ouvrage. L'école mixte est ainsi définie comme « l'idéal de l'école » (p.37). Ici encore, la mixité se propose comme la conséquence d'une observation attentive des enfants en bas âge, déduisant la « naïveté exquise » de ces derniers. Dans ce sens, ce n'est plus seulement l'école qui est comprise comme une famille agrandie, mais la famille qui est comprise comme « une école maternelle en miniature ». « *Entrons dans une de ces écoles maternelles en miniature qu'on appelle la famille, et regardons ce qui s'y passe. Frères et sœurs y sont élevés ensemble, recevant les mêmes soins, jouant aux mêmes jeux, en un mot, vivant en commun, et se développant d'autant mieux qu'il s'établit un certain équilibre entre les facultés des uns et celles des autres [...]. Grâce à cet échange incessant, une famille composée de garçons et de filles est une famille modèle. Une école mixte devrait réaliser l'idéal de l'école.* »

De la même manière, la gestion de la mixité est comprise comme une prérogative féminine et maternelle : c'est « avec une délicatesse toute maternelle » que la directrice maintiendra une cohérence entre famille et école, perpétuant ainsi la « bonne camaraderie enfantine » qui a lieu entre les sexes au sein de la famille. Elevés comme des frères et des sœurs, filles et garçons apprendront ainsi ensemble à « vivre en société » et à y participer de manière égale, notamment

³ « Je me dis que nous tous, éducateurs, nous faisons irruption dans l'esprit et dans le cœur des enfants comme des chiens dans un jeu de quilles, renversant, écrasant brutalement ce qu'ils avaient travaillé à y édifier. Nous devrions marcher sur la pointe du pied, retenir notre haleine, être pénétrés d'une sorte d'appréhension religieuse, et nous nous établissons en sauvages dans un pays que nous croyons avoir conquis, alors que nous ne l'avons qu'asservi. [...] Nous immiscer dans ces âmes délicates sans les avoir étudiées, comprises, c'est un sacrilège ».

⁴ Pauline Kergomard composera cette méthode par l'image dans *Cinquante images expliquées*, Hachette, 1900.

dans le partage des tâches (p.282). L'éducation proposée ne sera pas seulement *maternelle* mais *fraternelle* – c'est-à-dire sous la plume de Pauline Kergomard sans contrainte liée au sexe : la pédagogue ne suppose aucune émancipation spécifique des filles⁵, et n'effectuant aucune distinction entre les sexes. « *Nous poserons donc en principe absolu que la directrice d'une école maternelle doit parler et agir, non pas comme ayant sous sa direction des garçons et des filles, mais simplement des enfants. Rien dans la discipline, rien dans l'enseignement ne doit établir la distinction* » (p.41).

■ **La famille, modèle imaginaire, modèle philosophique :
la place du réel**

Pourtant, ces différents modèles que sont la famille ou l'amour maternel restent chez Pauline Kergomard des modèles philosophiques et des modèles imaginaires.

Du côté de la mixité d'abord, Pauline Kergomard admet que la famille réelle n'est pas toujours le lieu de l'émancipation des filles et de l'égalité entre les sexes : elle est bien plus souvent l'endroit où « les plus faibles sont souvent victimes des plus forts » et où « la femme souffre par l'homme ». Et si la famille distille, sur ce point, le « poison », l'école maternelle mixte devra en être « l'antidote ».

« *Il est de toute nécessité que l'école maternelle enseigne aux enfants des deux sexes à vivre harmonieusement et proprement côte à côte. Elle le leur apprendra non par des raisonnements et des discours appris par cœur, mais par les bonnes habitudes prises le plus tôt possible* » (p.39).

La mixité scolaire devient instrument de moralisation, distancié des habitudes de la mixité au sein de la famille. De la même manière, l'amour maternel guidant les gestes des institutrices n'est pas un amour maternel réel ; il n'est pas simple sentiment, mais véritable « science », supposant l'étude de l'enfant, de ses besoins, de ses aptitudes et aspirations : « *Aimer l'enfant suppose une étude incessante de ses besoins, de ses aptitudes, de ses aspirations, et un effort persévérant pour lui faire un milieu où ses besoins seront satisfaits, ses aptitudes développées, ses aspirations réalisées. Aimer l'enfant, c'est être convaincu qu'on a pour mission de lui procurer la somme de bonheur à laquelle il a droit, de faire arriver à éclosion complète tous les bons germes qu'il porte en lui* » (p.302).

En cela, l'amour maternel proposé par Pauline Kergomard reste un amour de pédagogue : bien que calqué sur celui des mères, il ne lui est pas identique. Les mères de famille réelles sont bien plus souvent des « entraves » que des soutiens au travail des directrices, note Pauline Kergomard (*ibid.*). L'école maternelle possède une science qui, quoiqu'inspirée de la famille, lui reste donc supérieure. Car si l'école maternelle est comprise comme un pis-aller, l'éducation maternelle ne remplaçant jamais l'affection d'une mère, elle est également décrite comme « l'atténuation d'un mal », celui du manque réel d'éducation dans les familles (p.304). La « famille » constitue ainsi davantage un modèle philosophique qu'un modèle réel, les familles concrètes étant décrites par Pauline Kergomard comme, la plupart du temps, ignorantes, ayant des attentes hors de propos ou au contraire n'étant pas conscientes de l'importance de l'école maternelle (p.171) : « *Combien plus délicate encore est la plante qui est confiée à la directrice de l'école maternelle ! Parfois, hélas ! Les familles ne s'en doutent pas ; c'est aux directrices de ne jamais l'oublier* ». L'éducation maternelle doit donc s'inspirer de la famille, tout en faisant rupture avec les parents ; doit puiser dans le modèle maternel, tout en se distanciant des mères réelles : « *Il faut avoir le courage de rompre avec les préjugés des parents ; à plus forte raison faut-il lutter contre leur vanité coupable et se faire un devoir de ne pas chercher à les éblouir par des résultats de mauvais aloi* » (p.181). Mieux, en luttant contre les parents, l'éducatrice accroît son rôle politique : en luttant contre les préjugés de ces derniers, elle assure un rôle pédagogique auprès du peuple, et non plus seulement auprès des enfants. Nous étions partis de la famille, modèle philosophique donc, à l'école : nous passons désormais de l'école à la famille, cette fois

⁵ Comme le proposera Madeleine Pelletier quelques décennies plus tard : Madeleine Pelletier, *L'éducation féministe des filles*, 1914.

réelle, et de la famille à la nation tout entière : « *Ils [les parents] font profit de ce qu'ils entendent ; les préjugés perdent ainsi du terrain ; l'éducation filtre de l'école dans la famille ; le niveau intellectuel et moral du peuple s'élève ; le progrès s'accomplit. C'est ainsi que les nations deviennent de grandes nations. Dans les grandes nations, l'éducateur doit avoir une haute situation morale* » (p.303). Le rôle de l'imaginaire familial – et de celui des mères – est ici central dans la pensée d'un progrès de la nation tout entière, et dans l'émancipation du peuple.

2. Un modèle sexué ?

Cette distorsion entre réel et imaginaire ou philosophique pose la question du statut, chez Pauline Kergomard, de la différence des sexes comme instrument de pensée. La référence à la mère et à la famille suppose en effet et de fait chez l'auteure une sexualisation des questions pédagogiques, mais qui reste problématique. La différence des sexes est d'abord utilisée comme une variable évidente, conséquence d'une féminisation de fait de la profession. La préface de la seconde édition de *L'éducation maternelle* indique ainsi souhaiter « *[aider] dans leur tâche quelques éducatrices – sans préjudice de quelques éducateurs* » (Kergomard, 1889, Préface, IV). Dans le même ordre d'idées, les lecteurs deviennent régulièrement des « *lectrices* » sous la plume de l'auteure, sans que cette sexualisation ne fasse jamais l'objet d'une attention particulière, ni d'une véritable justification. Ajoutons à cela que lorsque Pauline Kergomard aborde le rôle de l'éducateur en général, elle utilise un masculin dont on ne sait s'il fait référence à un groupement masculin, ou à un universel. Le féminin de l'école maternelle est ainsi proposé comme une évidence proposant une *différence* dans l'éducation – différence dont il semble pourtant, au regard précisément de l'indifférenciation sexuée à laquelle Pauline Kergomard semble être attachée, qu'elle soit avant tout historique. Le sexe féminin est ainsi convoqué dans le texte comme la conséquence *historique* de ce qui reviendrait aux femmes, à savoir la famille, et son « *ministère* » particulier, et non comme la conséquence d'une attitude qui leur serait naturellement propre. Pauline Kergomard utilise ainsi l'appartenance au sexe féminin comme un élément signifiant et opérant, sans que ce dernier ne soit ni défini, ni essentialisé ni circonscrit – ainsi de la *mère*, certes conviée comme modèle de l'éducation maternelle, mais dont la *nature* est mise en doute par la pédagogue : si le « *sentiment maternel* » est compris comme un sentiment croissant avec l'éducation et la civilisation, l'instinct maternel, de son côté, est clairement réfuté par l'observation du réel, des mères abandonnant leurs enfants ou les privant de tout soin (p.3). La *mère*, tout en constituant la source de la pédagogie maternelle, et parce qu'elle reste distanciée des mères réelles, ne fait donc l'objet d'aucune justification proprement – naturellement – féminine.

Cette appartenance au sexe féminin enclenche pourtant innovation pédagogique : au-delà des contenus et des pratiques, la démarche « *maternelle* » sera inventive dans la transmission des pratiques entre femmes – de la mère à la pédagogue, de la pédagogue aux enseignantes. Pauline Kergomard oppose ainsi sa démarche « *maternelle* » à toutes les « *méthodes* » et les « *sciences* » proposées dans l'éducation primaire et dans la philosophie ; elle la décrit comme une démarche tissée d'invention, de pratiques et d'innovations, couchées sur le papier faute de mieux, mais que l'auteure souhaiterait créative, inventive, laissant toute initiative aux directrices, contre tout « *programme* » institué (p.202). La forme même de *L'éducation maternelle* témoigne de cette méthode particulière, mettant en scène ses recommandations, les présentant sous une forme atypique, vivante, au style direct⁶. A propos de l'utilisation des images, la lectrice voit se dérouler la leçon sous ses yeux, devenant elle-même observatrice par l'intermédiaire du texte de la pédagogue : « *Nous en prenons une [image], le cheval, si vous voulez ; nous la portons dans la section des petits et nous la plaçons de manière à ce que les enfants la voient. Nous leur laissons le temps de la regarder, et je serais bien étonnée que l'un d'entre eux ne s'écriât pas : "un cheval !" – C'est un cheval, en effet ; il est beau ; il est grand ; il a... combien de jambes ? et combien d'yeux ? [...] Le cheval a deux oreilles, tous les chevaux ont deux oreilles. Les enfants*

⁶ Pauline Kergomard procède de cette manière pour le jeu libre, ou encore de l'apprentissage du langage, qui doit s'effectuer par l'écoute, comme au sein de la famille. *L'éducation maternelle* est ainsi emplie d'exemples vivants et très concrets semblant pris sur le vif, décrivant une méthode qui se veut naturelle et valorisant la liberté des enfants.

aussi ont deux oreilles. A-t-il des bras, ce cheval ? Non, il n'en a pas ; mais les enfants en ont » (p.147-148).

Contre la tentation du savant (p.28)⁷, Pauline Kergomard propose à ses lectrices une méthode nouvelle, née de la proximité et la coopération féminines. Du côté de la proximité, nous trouvons écho, de la proximité vivante de la mère et de ses enfants à la proximité de la maîtresse d'école et des élèves, des directrices et des mères, aux « droits et devoirs réciproques⁸ » (p.43) ; auxquelles répond la proximité de la pédagogue et ses lectrices, que Pauline Kergomard enjoint de puiser « dans [leur] cœur », et non seulement « dans le livre » (p.152). « *Ma pensée, exprimée par une autre qui n'a pas pensé cela ou qui l'a pensé d'une autre manière, est moins mouvementée, le défaut de mouvement s'accroît de l'une à l'autre, la paralysie gagne. Ici c'était la vie, à quelque distance c'est la mort. Pourquoi ? Parce que j'ai pris dans mon cœur ce que d'autres prennent dans le livre* ».

Du côté de la coopération, l'auteure propose que son ouvrage ne constitue en aucun cas un traité définitif, mais plutôt une recherche commune entre pédagogue et lectrices : Pauline Kergomard écrit, note-t-elle, « plutôt pour *chercher* avec mes lectrices que pour leur apporter une science et surtout la leur imposer » (*ibid.*). Ce n'est donc pas au nom d'un quelconque *fait féminin* que Pauline Kergomard propose la nouveauté de sa démarche, même si la particularité féminine, non naturelle, historique et située, des femmes, est bien vectrice d'innovation.

En revanche, la situation historique faite aux femmes leur impose une posture particulière. En tant que femmes, Pauline Kergomard insiste sur l'importance que ces dernières auront pour faire valoir cette éducation maternelle particulière. Les directrices d'écoles maternelles souffrent en effet d'un manque certain de reconnaissance professionnelle, note l'auteure : travail excessif, personnel insuffisant, absence de congés, traitements inférieurs vont de pair avec une moindre considération de la part de leur hiérarchie, féminine mais surtout masculine (p.291). Les directrices d'écoles maternelles sont ainsi décrites par Pauline Kergomard comme les « parias de l'instruction primaire ». Lorsqu'on connaît le passé de ce terme de « paria », utilisé par les féministes tout au long du dix-neuvième siècle pour décrire la position des femmes, le terme ne peut manquer d'interpeller. Le *contenu pédagogique* de l'école maternelle n'est donc aucunement lié à une nature propre aux femmes ; mais la *hiérarchisation* des différentes pédagogies – entre maternelle et primaire – est bien liée à une hiérarchisation sexuée. La fin de l'ouvrage insiste ainsi sur l'importance, pour les éducatrices, et pour assurer leur véritable rôle, de s'affirmer davantage face à un monde, principalement masculin, qui ne leur laisse pas de place.

« *On m'objectera, peut-être, la timidité inhérente au sexe féminin ; la réelle souffrance qu'éprouve une femme forcée de demander, de revenir à la charge, de revendiquer un droit, de lutter, pour son devoir professionnel, contre un magistrat, contre un fonctionnaire, contre un groupe d'hommes influents dont l'appui lui est utile.* » (p.300). L'affirmation d'une éducation maternelle reviendrait ainsi à affirmer une « vocation » particulière (p.297), quoique jamais présentée comme spécifiquement féminine ; Pauline Kergomard ne tranche donc jamais sur l'appartenance, ou non, de cette vocation, au sexe féminin en particulier. Par contre, il lui semble évident que cette vocation est *historiquement* portée par des femmes ; dès lors, ces dernières doivent s'affirmer dans la société et le monde des hommes pour faire advenir ces idées pédagogiques. Elles doivent ainsi lutter contre leur prétendue « timidité », une « faiblesse » faussement associée à la modestie, qu'il faut combattre, car cette dernière « est préjudiciable à l'intérêt général ». « *La timidité, trop souvent confondue avec la modestie, est une faiblesse qu'il faut guérir, surtout quand elle est préjudiciable à l'intérêt général ; le sentiment de la dignité, la conscience professionnelle, le courage moral, au contraire sont des vertus humaines essentielles à l'éducateur, homme ou femme. Il faut que l'institutrice les possède pour conquérir la position morale à laquelle elle aspire* » (p.300).

⁷ « *Dès qu'on s'occupe d'éducation, on se trouve en présence d'une œuvre à la fois grandiose et redoutable ; il faudrait, pour bien faire, avoir la faculté de tout voir, il faudrait en quelque sorte tout savoir* ».

⁸ Les directrices et les mères doivent ainsi pouvoir communiquer sur la propreté, en réunion hebdomadaire. Pauline Kergomard insiste sur l'importance de la coopération éducative entre femmes, loin des fausses considérations, indique l'auteure, sur les supposées jalousies entre femmes.

Ainsi les femmes éducatrices trouveront-elles, *comme tout éducateur*, « homme ou femme », précise Pauline Kergomard, une place et une possibilité d'affirmer leurs convictions professionnelles.

Conclusion

Cette lecture de *L'éducation maternelle dans l'école* permet de comprendre la proposition singulière et créatrice de Pauline Kergomard : ce n'est que mise à distance du réel que la famille peut devenir le modèle possible d'une éducation émancipatrice, pour les deux sexes – à la faveur de la *mixité* et de la promotion des activités des femmes. Pauline Kergomard entre ici clairement dans la lignée de ces femmes qui ont pensé la famille comme un possible lieu philosophique de renouvellement de la pensée pédagogique, à l'instar d'Amélie Pray ou de Pauline Roland. L'intérêt et l'originalité de la pensée de l'auteure tiennent dans cette distorsion entre réel et imaginaire, permettant à Pauline Kergomard d'ancrer ses propositions dans des modèles non pédagogiques précis – la famille, la mère – tout en faisant abstraction de leur référence réelle. Cette distorsion entre réel et imaginaire, du modèle maternel comme du modèle familial, est moins la conséquence de la nécessité des archétypes en matière éducative que celle d'une utilisation particulière du sexe comme variable pédagogique. Le sexe, compris et utilisé de manière *historique*, ne fait ainsi aucune référence à une variable féminine biologiquement située, tout en constituant clairement l'ancrage à partir duquel Pauline Kergomard envisage ses pratiques pédagogiques et ses méthodes de pensée. Il devient pour cette raison même et de cette manière un biais créateur, singulier *mais* universel, susceptible de modifier en profondeur la pensée pédagogique. Pauline Kergomard témoigne ici sans doute d'une utilisation particulière du sexe – et ici, de l'appartenance au sexe féminin des pédagogues –, et s'il faut le dire avec G. Fraisse, comme « catégorie vide » (Fraisse, 2010) : non spécifié, et en aucun cas défini et déterminé – mais pour cette raison même et cependant signifiant, opérateur, producteur de pensée et d'action nouvelles.

Bibliographie

FRAISSE G. (2010), *A côté du genre, sexe et philosophie de l'égalité*, Latresne, Le Bord de l'Eau.

KERGOMARD P. (1889), *L'éducation maternelle dans l'école*, seconde édition, [1886], Paris, Hachette et Cie, Gallica, gallica.bnf.fr (dernière consultation le 15 mai 2012).

KERGOMARD P. (2009), *L'éducation maternelle dans l'école*, 1886, Préface de Micheline Vincent-Nkoulou, Paris, Fabert.

KERGOMARD P. (1900), *Cinquante images expliquées*, Hachette et Cie, Gallica, gallica.bnf.fr (dernière consultation le 10 mai 2012).

ROSENZWEIG F. (1997), « Pauline Kergomard, née Reclus (1838-1925) ou comment devient-on républicaine ? », *Femmes dans la Cité, 1815-1871*, A. Corbin, J. Lalouette & M. Riot-Sarcey (dir.), Creaphis, Grâne, p.185- 202.

VINCENT-NKOULOU M. (2009), « Pauline Kergomard », *Femmes pédagogues, Tome 2 - Du 20^{ème} siècle au 21^{ème} siècle*, J. Houssaye (dir.), Paris, Fabert, p.23-39.

Les nouveaux outils de la tricherie scolaire au lycée

Christophe Michaut¹

Résumé

Avec l'arrivée des téléphones portables dans les classes et l'utilisation courante d'Internet dans les activités scolaires, les élèves ont davantage d'opportunités de plagier des documents ou de frauder lors des épreuves sur table. Les outils numériques se substituent-ils aux formes traditionnelles de tricherie ? Les élèves qui les utilisent présentent-ils des caractéristiques particulières ? Nous émettons l'hypothèse que ces nouveaux outils sont plus fréquemment utilisés par les élèves à faible capital scolaire et peu engagés dans les tâches scolaires. Les résultats de l'enquête réalisée auprès de 1909 lycéens révèlent que près de 20% d'entre eux ont déjà utilisé, au cours de leur scolarité, un téléphone portable pour tricher. Cependant, la tricherie avec l'aide d'une antisèche ou d'une calculatrice reste la plus fréquente. Les analyses multivariées montrent que certaines caractéristiques sont communes aux différents outils, d'autres plus spécifiques : les élèves préparant un baccalauréat général auront, toutes choses égales par ailleurs, plus souvent recours à une calculatrice alors que les élèves ayant rencontré des difficultés au cours de leur scolarité et s'investissant peu dans leurs études vont davantage utiliser un téléphone.

La tricherie scolaire et universitaire a fait l'objet ces dernières années d'une forte médiatisation, en particulier à l'approche des examens. Plusieurs « affaires » ont fait la une des médias : diffusion la veille des épreuves d'un sujet du baccalauréat sur Internet, enseignant qui « piège » ses élèves pour prouver qu'ils plagient massivement. Par ailleurs, les enseignants se plaignent de plus en plus des élèves qui rendent des documents copiés ou qui utilisent leur téléphone pendant les épreuves sur table. Qu'en est-il véritablement ? La tricherie est-elle massivement répandue au sein des institutions scolaires et universitaires ? Selon Pascal Guibert et Christophe Michaut (2009), 70,5% des étudiants disent avoir déjà triché au cours de leur scolarité. Parmi ces derniers, 4,7% déclarent avoir surtout triché à l'école primaire, 48,3% au collège, 35,6% au lycée et 11,4% à l'université. Toutefois, la proportion d'étudiants ayant régulièrement triché dans l'enseignement secondaire est relativement faible (environ 11%). Le phénomène n'est pas nouveau. Les premiers cas de fraude au baccalauréat apparaissent peu de temps après sa création en 1808 (Marchand, 2010). Ce qui l'est davantage, c'est l'apparition des outils numériques, notamment Internet et le téléphone portable qui offrent potentiellement de nouvelles opportunités de tricherie. Celle-ci n'est pas spécifique aux élèves français et touche de nombreux pays. Par exemple, une enquête conduite en 2009 auprès de 1013 jeunes américains âgés de 13 à 18 ans révèle que 35% d'entre eux ont déjà utilisé un téléphone portable pour tricher et 38% ont déjà plagié des documents sur Internet (*Common Sense Media*, 2009). La transformation des façons de travailler et l'utilisation d'Internet comme outil d'apprentissage et d'accès aux connaissances facilitent par ailleurs le recours au plagiat dont l'augmentation est sensible ces dernières années (Audet, 2011). Les caractéristiques des élèves et des étudiants qui fraudent aux examens ou qui plagient des documents par des moyens conventionnels sont désormais bien établis (Whitley, 1998). Les filles trichent significativement moins et les filières scientifiques, techniques et commerciales sont davantage touchées que les filières littéraires. Les comportements des « tricheurs » se caractérisent par une moindre implication dans les études et se retrouvent fréquemment parmi les élèves en situation de décrochage scolaire (Bernard, 2011). Enfin, les pratiques déviantes se cumulent et s'accumulent : le plagiat universitaire est fortement corrélé à la fraude aux examens et les étudiants qui trichent à l'université ont davantage triché dans l'enseignement secondaire (Guibert & Michaut, 2009, 2011 ; Schuhmann & al., 2012).

¹ Maître de conférences, Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN), Université de Nantes.

L'objectif de cet article est d'interroger sociologiquement la tricherie numérique comme pratique scolaire. Il s'agit de comprendre et d'évaluer la place de la tricherie dans les activités des élèves à partir d'une enquête réalisée auprès d'un échantillon de 1909 lycéens. La recherche vise d'une part à mesurer l'ampleur des différentes formes de tricherie à partir des déclarations des lycéens et à examiner, toutes choses égales par ailleurs, l'effet des caractéristiques individuelles sur la tricherie. Les outils numériques remplacent-ils les formes traditionnelles de tricherie ? Les élèves qui les utilisent présentent-ils des caractéristiques particulières ? Nous émettrons l'hypothèse que ces nouveaux outils sont davantage utilisés par les élèves à faible capital scolaire et peu engagés dans les tâches scolaires. En effet, la réalisation d'une antisèche ou l'emploi d'une calculatrice nécessitent forcément un travail préalable de sélection des informations et un minimum de compétences scolaires. Compétences qui ne sont pas indispensables pour tricher avec un smartphone puisqu'il est possible de stocker l'intégralité d'un cours ou d'obtenir immédiatement la réponse sur Internet.

Après avoir exposé dans une première partie les différentes formes de tricherie et les approches théoriques pouvant les expliquer, nous évoquerons dans une seconde partie l'ampleur de ce phénomène et les caractéristiques des tricheurs avant de conclure sur l'intérêt de ses résultats pour la compréhension des politiques de prévention susceptibles d'être mises en œuvre dans les établissements scolaires.

1. Des formes traditionnelles aux nouveaux outils de la tricherie scolaire

La tricherie recouvre deux sens selon le Trésor de la Langue Française (TLF) : c'est soit une « fraude commise lors d'un examen, d'un concours, ou pour obtenir certains avantages », soit une « duplicité, (une) malhonnêteté morale, (une) absence de respect vis-à-vis des valeurs que l'on prétend défendre ». Ce second sens est très présent dans les travaux anglo-saxons qui considèrent la tricherie scolaire comme une forme de « malhonnêteté intellectuelle » (*academic dishonesty*). Le premier sens donné par le TLF est incomplet dans la mesure où il exclut la tricherie « au quotidien », celle qui se déroule durant les contrôles sur table ou les devoirs réalisés dans le cadre domestique.

■ Les différentes formes de tricherie

Sur la base des recherches américaines (McCabe, Trevino & Butterfield, 2001 ; Lambert, Hogan & Barton, 2003 ; Park, 2003) et françaises (Guibert & Michaut, 2009), il est possible de dresser une liste (non exhaustive) des pratiques les plus fréquemment associées à la tricherie en les regroupant en quatre catégories :

- « copier, plagier » : copier sur la feuille du voisin, récupérer le brouillon de son voisin, recopier un texte ou une partie d'un texte et le présenter comme un travail personnel, reproduire le travail d'un autre étudiant sans y faire référence ;
- « falsifier » les résultats d'une expérience, d'une enquête, son identité ;
- « s'entraider illicitement » : demander à une autre personne de faire à sa place un travail ; demander ou donner la réponse à un autre étudiant ; se répartir le travail à plusieurs ;
- « utiliser des supports non autorisés » : antisèche, calculatrice, téléphone, etc.

Dans le cadre de cet article, nous nous focaliserons sur l'utilisation de supports en distinguant les supports « traditionnels » (antisèche, calculatrice²) et les ressources numériques : ordinateur, tablette tactile, lecteur MP3, dictaphone, téléphone, Internet.

² Il convient de préciser le statut particulier de certaines calculatrices qui comportent des fonctions avancées et offrent des capacités de stockage élevées. Elles peuvent certes intégrer des ressources numériques mais les élèves les utilisent essentiellement comme une antisèche en enregistrant des formules scientifiques.

Les techniques de fraude à une épreuve sur table avec un téléphone portable (ou avec une tablette) sont variées. Il est possible de :

- stocker en mémoire le cours, soit en l'ayant auparavant tapé, soit en le photographiant ;
- consulter une définition et/ou un corrigé sur Internet ;
- adresser l'énoncé du sujet à un tiers et recevoir la réponse par SMS ou par e-mail

L'emploi d'un lecteur MP3 ou d'un dictaphone peut être plus discret mais est plus limité et suppose d'avoir anticipé et préparé la fraude. L'utilisation de l'ordinateur et d'Internet se fait surtout dans la sphère domestique. Ces outils offrent la possibilité de préparer un exercice, une dissertation ou un exposé en plagiant des documents trouvés sur Internet ou en faisant appel à un prestataire pour réaliser les devoirs scolaires.

■ **Approches théoriques**

Pourquoi les élèves et les étudiants trichent-ils ? Les recherches théoriques et empiriques sur la déviance scolaire interprètent le recours à la tricherie selon trois principales approches : actionniste, fonctionnaliste et culturaliste (Mucchielli, 1999 ; Ogien, 2012). Selon le paradigme actionniste, très présent chez les économistes (Becker, 1968), les élèves décident ou non de tricher en fonction du rendement de l'acte et du risque de sanction. Par analogie avec les recherches en économie de la criminalité s'appuyant sur la thèse de Gary Becker (1968), la tricherie peut être considérée comme un acte criminel relevant d'une décision rationnelle effectuée par les individus en fonction des coûts et des bénéfices attendus du crime (Bunn, Caudilla & Gropper, 1992). Les bénéfices de la tricherie sont assez faciles à établir : meilleure note à une ou plusieurs épreuves pouvant entraîner une moyenne plus élevée, voire l'obtention du diplôme et de meilleures chances d'accès à l'emploi. Le coût est plus délicat à appréhender ; il dépend du risque d'être détecté, de l'ampleur de la sanction et de l'application de celle-ci. Cette approche suppose également que la tricherie diminuera si la surveillance des examens s'amplifie et si l'authenticité des travaux personnels est contrôlée. Suivant cette hypothèse, la dissuasion apparaît déterminante (Paternoster, 1987) et devrait s'accroître pour garantir la valeur des diplômes (Collins, Judge & Rickman, 2007). De surcroît, on considère que plus les sanctions sont élevées, plus les fraudes diminueront. Malgré les potentielles similitudes entre le crime et la tricherie, cette dernière s'en distingue au moins sur un point : la victime d'une tricherie ne subit pas nécessairement de préjudice. Contrairement au propriétaire d'une voiture qui doit en racheter une en cas de vol, un élève qui donne la réponse à un autre élève ne perd pas le bénéfice de sa réponse. Il en va de même lorsque les élèves plagient un document sur Internet. Les « victimes » de plagiat sont peu impactées, et encore moins lorsqu'il est impossible d'identifier l'auteur du texte comme sur Wikipédia. Le recours à la tricherie peut aussi relever d'un arbitrage et d'une maximisation dans la gestion des temps lycéens : temps consacré aux études, aux loisirs, aux activités culturelles et aux activités domestiques. La tricherie peut alors s'expliquer par le besoin de gagner du temps en réduisant celui qui est strictement consacré aux études (Le Douarin & Delaunay-Téterel, 2011).

Les sociologues interrogeront davantage le concept de déviance, en particulier le processus de désignation des transgressions (Becker, 1963) : comment et qui définit les normes, comment s'opère le contrôle social des actes déviants ? Pour certains, c'est la perte de repère normatif et la désorganisation sociale qui sont à l'origine d'un accroissement de la criminalité. Dans le cadre scolaire, le recours à la tricherie s'expliquerait ainsi par une perte de sens des finalités de l'école, un relâchement des exigences scolaires et un affaiblissement de l'autorité enseignante. Pour d'autres, la tricherie résulterait d'un accroissement de la compétition scolaire. S'appuyant sur les travaux de Merton, les sociologues fonctionnalistes soulignent le décalage croissant entre les aspirations à la réussite scolaire et sociale, et la réalité des inégalités sociales qui, en définitive, n'offrent pas à chacun les moyens d'y parvenir. Comme le souligne François Dubet : « *plus les inégalités entre les positions sociales sont fortes, moins il est possible de réaliser l'égalité des chances, car la distance à parcourir par ceux qui montent est grande, alors que ceux qui risquent de descendre ont trop à perdre pour ne pas tricher* » (Le Monde, 30 novembre 2009). Lorsque les lycéens attendent que leurs efforts soient récompensés par une note « juste » (Merle, 1996)

et qu'ils ne le sont pas, ils peuvent éprouver de la frustration qui les conduit à tricher dès lors que cela n'exclut pas les autres de la compétition (Rayou, 2010).

Edwin Sutherland et Donald Cressey (1939, traduit en 1966) développent une approche originale en élaborant un modèle de l'association différentielle ou modèle de l'éducation déviante (Mucchielli, 1999). Les comportements déviants, tout comme les comportements conformes, résultent, selon eux, d'un apprentissage des techniques de communication des infractions et l'adoption de motifs, de mobiles, de rationalisations et d'attitudes favorables à la déviance. Cet apprentissage est facilité par le biais d'association avec d'autres « déviants ». A travers ce processus social, les élèves apprennent également à définir ce qui relève ou non de la tricherie (Tibbets, 1997). Ils justifient le recours à la fraude (incompréhension des cours, exigence des enseignants), apprennent à concevoir et à utiliser opportunément certains outils et sollicitent leur entourage si nécessaire, surtout s'ils se trouvent dans un environnement propice à la tricherie (faible contrôle social, connaissance d'élèves déviants). A partir d'un modèle multivarié croisant l'intensité de la tricherie universitaire et un ensemble de variables susceptibles de caractériser quatre théories sociologiques de la déviance (fonctionnaliste, association différentielle, lien social, autocontrôle), Paul Vowell et Jieming Chen (2004) montrent que la théorie de l'association différentielle explique davantage la variance de la tricherie que les autres théories. L'approche de Sutherland présente, en outre, l'avantage d'expliquer concomitamment la tricherie ordinaire et la fraude chez les élites scolaires (recours à un écrivain fantôme, usurpation d'identité).

Toutes ces théories insistent sur l'acte en lui-même, sa désignation, son périmètre, son éventuelle condamnation mais très peu se focalisent sur les méthodes, les outils et les techniques de transgression. Pourtant, il est probable que la détection de la tricherie et les sanctions diffèrent selon les méthodes et les supports employés par les élèves. Très peu d'entre eux se verront par exemple sanctionnés s'ils se servent de formules préalablement enregistrées sur leur calculatrice ou s'ils plagient un document en le paraphrasant. A l'inverse, l'emploi d'un téléphone portable lors d'épreuves sur table, notamment dans le cadre d'un examen, sera unanimement reconnu comme une fraude avérée et sanctionnée comme telle. Par ailleurs, les recherches évoquent peu les caractéristiques sociales et scolaires associées à l'emploi d'un outil plutôt qu'un autre. Autrement dit, les élèves qui trichent avec un téléphone portable présentent-ils les mêmes caractéristiques que ceux qui fraudent avec une calculatrice ?

2. Méthodologie

Afin de mesurer l'ampleur des formes de tricherie et l'influence des caractéristiques des élèves, un questionnaire³ a été diffusé auprès d'un échantillon d'élèves inscrits dans l'un des 298 lycées (général, technologique et professionnel) d'une académie. Dans la mesure où les pratiques sociales déviantes peuvent être délicates à déclarer pour une partie des répondants, il fallait impérativement garantir l'anonymat. Ce qui excluait toute enquête en face-à-face (Ogien, 2012). De surcroît, chaque catégorie d'élèves devait atteindre une taille critique pour pouvoir évaluer l'influence de différentes variables sur la tricherie. C'est pourquoi le choix du questionnaire en ligne s'est imposé car il permet de contacter plus aisément un public accoutumé aux outils numériques que le traditionnel questionnaire papier-crayon. La diffusion du questionnaire s'est faite dans une salle informatique des établissements sollicités, du 26 octobre 2012 au 21 décembre 2012. Les établissements étaient invités à faire remplir le questionnaire dans une classe de seconde, une classe de première et une classe de terminale.

Le questionnaire comporte les six thèmes suivants : outils et pratiques de tricherie scolaire ; scolarité antérieure ; formation suivie ; manières d'étudier ; possession et fréquence d'utilisation d'outils numériques ; caractéristiques sociodémographiques.

³ Ce questionnaire porte plus généralement sur les usages du numérique dans le travail scolaire des lycéens (UsaTice) et a été élaboré en collaboration avec François Burban et Philippe Cottier.

51 établissements ont finalement accepté de diffuser le questionnaire et 1909 élèves ont répondu à l'intégralité des questions. La liberté laissée aux établissements dans le choix des classes pouvant engendrer des biais de sélection conséquents, il convenait de rapporter les caractéristiques de l'échantillon à celle de la population académique. Un redressement des résultats bruts a été opéré selon deux variables pouvant s'avérer déterminantes à l'aune des résultats des recherches sur la tricherie : le genre et la voie de formation (générale, technologique, professionnelle). La qualité de l'échantillon ainsi redressé a été ensuite testée par l'intermédiaire de l'origine sociale des élèves, leur niveau d'études (seconde, première, terminale) et le statut (public ou privé) de l'établissement dans lequel ils sont inscrits. L'échantillon redressé présente des caractéristiques qui ne sont pas significativement différentes de celles de la population académique. Ajoutons que tous les niveaux de formation et toutes les disciplines sont suffisamment représentés pour apprécier l'ampleur de la tricherie.

Cela étant, il ne faut pas nier la possibilité d'un biais de désirabilité sociale dans la mesure où les résultats sont obtenus sur la base d'une auto-déclaration et non d'une observation. Certains élèves pouvaient être réticents à révéler des faits susceptibles de faire l'objet d'une sanction. A l'inverse, d'autres se sont peut-être vantés d'avoir régulièrement triché sans que ce soit effectivement le cas. Néanmoins, les recherches sur la délinquance autoreportée montrent que la diffusion des enquêtes par Internet limite cette désirabilité, notamment chez les jeunes (Aebi & Jaquier, 2008). On peut donc considérer que les élèves interrogés n'ont pas cherché à masquer volontairement certaines pratiques. Très peu d'entre eux ont fait part de leur réticence à répondre à ce type de questions dans leurs commentaires.

3. L'ampleur des formes de tricherie

■ Copier-coller

Les lycéens sont de plus en plus nombreux à avoir recours à Internet pour réaliser les activités scolaires dans la sphère domestique. Le tableau suivant indique la fréquence des formes de plagiat déclarées par les élèves. Lorsqu'ils ont un travail à rendre (dossier, exposé, dissertation...), 73,3% déclarent plagier tout ou partie des contenus sur des sites Internet et 38,6% récupèrent des corrigés sur des sites. Cela étant, les élèves utilisent généralement ces différentes pratiques de manière occasionnelle : seuls 15% déclarent recourir assez souvent ou très souvent au « copier-coller » et moins de 7% récupèrent fréquemment des corrigés sur Internet.

Tableau 1 - Fréquence des formes de plagiat

Lorsque vous avez un devoir à faire :	Jamais	Rarement	Occasionnellement	Assez souvent	Très souvent	Total N=1909
Faites-vous des copier-coller de tout ou partie des contenus sur des sites Internet ?	26,7%	34,2%	23,2%	12,8%	3,0%	100%
Récupérez-vous des corrections de devoirs sur des sites Internet ?	61,4%	17,7%	14,0%	6,0%	0,9%	100%

Le « copier-coller » n'entraîne pas nécessairement une reproduction à l'identique des documents consultés. Les élèves les plus engagés dans la recherche informationnelle et les apprentissages synthétisent et paraphrasent l'information alors qu'à l'opposé certains élèves se focaliseront sur la forme de leur production (Boubée, 2011). Rares sont ceux également qui font appel à un prestataire pour réaliser leurs travaux. Seuls 2,4% ont déjà acheté des documents (fiche de lecture, exposé...) sur des sites spécialisés. La plupart préféreront reproduire des documents librement accessibles, notamment sur Wikipédia (Le Douarin & Delaunay, 2011).

■ **Fraude aux examens et aux épreuves sur table**

Les lycéens interrogés peuvent également tricher à l'occasion de devoirs sur table ou lors d'examens. A la question « Avez-vous triché à l'une des épreuves du brevet des collèges », 2,9% répondent par l'affirmative. La fraude aux examens, à ce niveau d'étude, est par conséquent marginale et bien moins fréquente que les pratiques « ordinaires » de tricherie réalisées depuis le début de la scolarité comme en atteste le tableau suivant : 51,8% ont déjà utilisé une antisèche, 26,5% une calculatrice et près de 20% un téléphone portable.

Les autres formes de tricheries numériques sont exceptionnelles : moins de 3% ont déjà eu recours au lecteur MP3, au dictaphone, à l'ordinateur ou à la tablette tactile pour frauder. La démocratisation du portable chez les lycéens – 95,8% en possèdent un, dont 77,6% avec accès à Internet – est sans conteste à l'origine de cette nouvelle forme de tricherie. La facilité d'utilisation des téléphones dits « intelligents », leur capacité de stockage, ajoutées à une connexion à Internet offre des opportunités nouvelles aux lycéens qui généralement maîtrisent parfaitement les fonctionnalités du téléphone.

Tableau 2 - Fréquence des formes de tricherie

<i>Au cours de votre scolarité, lors d'un examen ou d'un devoir sur table, vous est-il arrivé de tricher en utilisant :</i>	<i>Oui</i>	<i>Non</i>	<i>Total N=1909</i>
Une antisèche papier	51,8%	42,2%	100%
Une calculatrice programmable	26,5%	73,5%	100%
Un téléphone	19,3%	80,7%	100%
Un lecteur MP3 ou un dictaphone	2,4%	97,6%	100%
Un ordinateur ou une tablette tactile	1,7%	98,3%	100%

Au final, 58% des lycéens ont utilisé au moins une fois un de ces outils pour tricher. Rappelons que l'objet de la recherche se concentre sur les outils et pas sur l'ensemble des formes de tricherie. Certaines formes sont absentes de l'analyse, comme le coup d'œil sur la copie du voisin ou l'entraide. Il y a donc fort à parier que le pourcentage de lycéens ayant triché au moins une fois au cours de leur scolarité est plus élevé.

■ **4. Analyse multivariée de la tricherie**

Pour déterminer l'impact des caractéristiques individuelles sur les différentes formes de tricherie, plusieurs modèles de régression logistique ont été élaborés de manière à examiner, toutes choses égales par ailleurs, l'effet propre de chaque caractéristique. Une première série de modèles comporte uniquement les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves associées aux trois principaux outils utilisés pour tricher lors d'épreuves sur table ou lors d'examens (téléphone, antisèche et calculatrice) et aux deux principales manières de plagier un document sur Internet (« copier-coller », récupérer un corrigé) pour réaliser un devoir à rendre. Une seconde série de modèle reprend les variables explicatives précédentes et comporte des variables caractérisant l'implication dans les activités scolaires (cf. annexe).

■ **Davantage de garçons trichent**

Les garçons trichent plus que les filles, notamment avec une calculatrice (29,3% vs 23,6%) ou un téléphone portable (22,6% vs 16%). Ils vont également plus fréquemment récupérer un corrigé

sur Internet (44,8% vs 39,6%). Les écarts entre les filles et les garçons se maintiennent même lorsque l'on tient compte de leur scolarité antérieure et de leurs manières d'étudier. La plupart des recherches concluent à une moindre tricherie des filles (Athanasou & Olabisi, 2002) qui s'explique par la conjugaison de plusieurs facteurs : plus souvent inscrites dans des formations générales où la tricherie est rare (nous y reviendrons), elles ont également des pratiques plus studieuses (Duru-Bellat, 2004). Les lycéennes interrogées disent travailler en moyenne 7h50 par semaine contre 5h45 pour les garçons. Sans doute faut-il y voir également une plus forte condamnation des pratiques déviantes. Par exemple, lorsqu'on demande à des étudiants, si c'est tricher que demander à quelqu'un le résultat d'un exercice de mathématiques, 53% des étudiantes considèrent que c'est tricher, alors que seuls 38% des garçons le considèrent comme tel (Guibert & Michaut, 2009).

■ Des techniques de tricherie différentes selon le diplôme préparé

Quel que soit le support utilisé, les lycéens généraux et technologiques déclarent plus fréquemment avoir triché lors d'un contrôle (61,7%) que les lycéens professionnels (52,7%). Cela étant, les techniques de tricherie diffèrent significativement selon les spécialités de formation. Les lycéens professionnels emploient plus fréquemment un téléphone portable que les bacheliers technologiques ou généraux. Ces derniers vont en revanche plus régulièrement utiliser une calculatrice (31% vs 12,7%), en stockant des formules, voire une partie des cours. Ils récupèrent également plus de corrigés sur Internet (47% vs 27,4%). Contrairement au téléphone qui est interdit lors des épreuves, la calculatrice est généralement autorisée, ce qui en fait un instrument licite de transgression. Les élèves de Terminale (hors série littéraire) déclarent y avoir plus souvent recours (37,5%) que les élèves de Première (27%) ou de Seconde (16%). Sans doute faut-il y voir la résultante d'une familiarisation et d'une maîtrise progressive de la calculatrice qui rendent plus aisée la tricherie, en particulier dans les filières scientifiques et tertiaires où son emploi est quotidien. D'autant plus que certaines épreuves (mathématiques, gestion...) se prêtent plus que d'autres à la tricherie. L'apprentissage de formules mathématiques que d'aucuns trouvent fastidieux peut être facilement remplacé par la saisie des informations dans une calculatrice.

La prise en compte du parcours scolaire antérieur des élèves mesuré à travers la moyenne générale obtenue au brevet des collèges et le nombre de redoublement modifie sensiblement certains de ces résultats (cf. modèles 2.1 à 2.5). A moyenne équivalente au brevet, les lycéens professionnels s'avèrent en définitive avoir moins recours au téléphone que les lycéens généraux ou technologiques. Le tableau suivant montre que les écarts s'expliquent davantage par le niveau des élèves que par la voie scolaire dans laquelle ils sont inscrits. 30,3% des élèves ayant obtenu moins de 12/20 au brevet ont déjà utilisé un téléphone. Ils ne sont que 12,8% à l'avoir fait parmi ceux qui ont obtenu une moyenne supérieure à 16.

Tableau 3 - Fréquence de la tricherie avec un téléphone portable selon la spécialité de formation et le niveau scolaire

Spécialité de formation	Moyenne générale obtenue au brevet des collèges				
	Moins de 12/20	[12-14[[14-16[[16-20]	Ensemble N=1909
Professionnelle	27,9%	18,4%	18,7%	Sans objet *	22,5%
Technologique	35,8%	18,9%	11,9%	Sans objet *	20,4%
Générale	31,8%	19,5%	15,1%	12,8%	17,5%
Ensemble	30,3%	19,1%	15,1%	12,8%	19,3%

* Le nombre de lycéens professionnels ou technologiques ayant une note supérieure à 16/20 est trop faible pour être significatif.

Il convient toutefois de noter que les élèves scolairement les plus faibles sont moins nombreux à utiliser une calculatrice ou à récupérer un corrigé sur Internet.

■ **Un rapport plus distant aux études**

Une dernière dimension se révèle déterminante dans les pratiques de tricherie. Les lycéens qui ont des stratégies d'apprentissage faible ou faisant preuve de peu d'implication dans les tâches scolaires vont plus fréquemment tricher, tout particulièrement avec un téléphone. La probabilité de tricher avec un téléphone est toutes choses égales par ailleurs de 33% chez ceux qui consacrent moins de trois heures par semaine au travail personnel alors que la probabilité n'est que 10% pour ceux qui travaillent plus de dix heures par semaine. En définitive ceux qui trichent avec un téléphone présentent certaines caractéristiques (travail irrégulier, hyper-instrumentalisme) du lycéen « fumiste » (Barrère, 1997). Ils vont surtout consacrer beaucoup plus de temps que les autres aux loisirs numériques (jeux vidéo, musique, réseaux sociaux, vidéos) et moins fréquemment aux outils recommandés par l'institution scolaire (manuels scolaires, logiciels de bureautique).

Ce sont également les élèves qui, durant les enseignements, contourneront un certain nombre d'interdits scolaires, notamment l'utilisation du téléphone portable pour communiquer, filmer, photographier ou perturber le fonctionnement de la classe (Jarrigeon & Menrath, 2010). La communication par SMS est très fréquente. Près de 80% des lycéens disent lire ou envoyer des SMS durant les cours (cf. tableau 4) et 38,9% consultent Internet en dehors des enseignements pour lesquels ils y sont autorisés.

Tableau 4 - Fréquence d'envoi de SMS et de consultation d'Internet en classe

<i>Durant les cours, vous arrive-t-il de :</i>	<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Assez souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Ensemble</i>
Lire ou envoyer des SMS ?	20,8%	19,1%	24,8%	19,5%	15,8%	100%
Consulter Internet (en dehors des cours autorisés) ?	61,1%	14,1%	11,3%	8,0%	5,6%	100%

Cet usage est étroitement associé aux différentes formes de tricherie, plus particulièrement la tricherie par téléphone portable. Ceux qui déclarent lire ou envoyer très souvent des SMS sont 53% à avoir triché avec un téléphone alors qu'ils ne sont que 4% parmi ceux qui ne consultent jamais ou rarement leurs textos en classe. Cette très forte corrélation n'est certes pas très surprenante dans la mesure où les techniques de dissimulation opèrent sur le même registre : il s'agit dans les deux situations de contourner l'interdiction. Il est possible d'émettre l'hypothèse que l'apprentissage de l'utilisation dissimulé du SMS renforce la maîtrise du téléphone en situation de fraude aux épreuves. Toutefois, il convient de souligner que les autres formes de tricherie, y compris celles qui se réalisent en dehors de l'établissement, sont aussi corrélées à la fréquence d'utilisation du portable en classe. Il faut peut-être interpréter ce résultat comme la manifestation d'un rapport distant à certains savoirs scolaires (Bautier & Rochex, 1998).

Conclusion

Les outils numériques se substituent-ils finalement aux formes traditionnelles de tricherie que sont l'antisèche ou la calculatrice ? Les résultats de cette recherche montrent qu'il n'en est rien, même si la fréquence de la tricherie avec un téléphone portable et le plagiat de documents sur Internet ne sont pas négligeables. Les lycéens ont généralement expérimenté les formes

traditionnelles lorsqu'ils étaient au collège (Guibert & Michaut, 2009) et les nouvelles techniques de tricherie apparaissent davantage comme des outils complémentaires que des substituts. Trois manières de tricher semblent en définitive être associées aux différents outils :

- une tricherie ordinaire, commune à beaucoup d'élèves, qui se matérialise par la préparation d'une antisèche ou le plagiat de documents sur Internet ;
- une tricherie rudimentaire qui consiste à utiliser un téléphone portable sans véritable préparation de la tricherie, c'est-à-dire sans travail de sélection d'informations et d'anticipation des épreuves. C'est davantage une triche opportuniste, à la petite semaine, employée lors des épreuves sur table ;
- une tricherie élaborée qui vise à détourner les outils autorisés, telle que la calculatrice, à plagier avec parcimonie des documents, à récupérer des corrigés sur Internet ou à demander de l'aide sur des forums. Réalisée généralement dans la sphère domestique, elle nécessite un travail préparatoire de sélection d'informations et d'appropriation personnelle.

Les modèles de régression logistique révèlent que ces manières de tricher ne sont pas toutes indépendantes des caractéristiques sociales et surtout scolaires des lycéens. Alors que la tricherie ordinaire distingue peu les élèves, la tricherie rudimentaire est caractéristique des élèves à faible capital scolaire et peu engagés dans les tâches scolaires. A l'opposé, les élèves qui élaborent les stratégies les plus avancées pour tricher sont plus souvent inscrits dans des formations générales et proviennent plus fréquemment d'un milieu socialement favorisé. Cette forme de tricherie semble s'inscrire dans une quête de la performance scolaire tout en minimisant le risque de sanctions.

Il convient de s'interroger, à l'aune de ces résultats, sur les dispositions et les politiques mises en œuvre par les lycées pour prévenir, détecter et sanctionner la tricherie. Très peu d'établissements affichent ouvertement une politique de lutte contre la tricherie qui est souvent déléguée aux conseillers principaux d'éducation et aux enseignants chargés de la détecter et la sanctionner. C'est seulement lors des épreuves d'examens que la réglementation est rappelée et que les commissions disciplinaires sont sollicitées. En cela, il existe un fort décalage entre la médiatisation de la tricherie, très présente à l'approche des examens, et la faible proportion de tricheurs, si l'on en croit les déclarations des élèves interrogés dans le cadre de cette recherche. Rappelons que moins de 3% disent avoir triché lors d'une épreuve du brevet des collèges. Par ailleurs, les politiques institutionnelles de lutte contre la fraude semblent davantage inscrire leurs actions dans le repérage et la sanction des tricheurs plutôt que dans la prévention de la tricherie. Avec le risque de conduire à une inégalité de traitement des élèves transgressant les règles scolaires. Seuls sont véritablement sanctionnés ceux qui trichent de manière visible avec un support ou ceux qui plagient grossièrement sur Internet alors que peu d'élèves qui trichent subtilement, en tapant par exemple des formules sur une calculatrice, en faisant appel à un prestataire pour la réalisation des devoirs ou en paraphrasant des textes, feront l'objet d'une sanction. Plus généralement, il faudrait s'interroger sur l'efficacité de la tricherie. Permet-elle d'améliorer les performances scolaires ? On peut sérieusement en douter à l'issue de cette recherche. Par exemple, ceux qui ont triché au brevet des collèges ont obtenu en moyenne un point de moins (12,4 contre 13,4 pour ceux qui n'ont pas triché). Certes, ils peuvent, en trichant, améliorer leur moyenne mais ils ne réussissent pas atteindre le niveau des autres.

Bibliographie

ATHANASOU J. & OLABISI O. (2002), « Male and female differences in self-report cheating », *Practical assesment. Research & Evaluation*, <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=5>, consulté le 20 décembre 2012.

AUDET L. (2011), *Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne*, Montréal, REFAD.

BERNARD P.-Y. (2011), « Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, volume 44, n°4, p.75-97.

- AEBI M.F. & JAQUIER V. (2008), « Les sondages de délinquance auto-reportée : origines, fiabilité et validité », *Déviance et Société*, volume 32, n°2, p.205-227.
- BARRERE A. (1997), *Le travail lycéen*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.
- BECKER G. (1968), « Crime and Punishment: An Economic Approach », *The Journal of Political Economy*, volume 76, n°2, p.169-217.
- BECKER H. (1963), *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.
- BOUBEE N. (2010), « Le rôle du copié-collé dans le processus de recherche d'information des élèves du secondaire », *L'Education à la culture informationnelle*, F. Chapron & E. Delamotte, Villeurbanne, Enssib, p.208-220.
- BUNN D., CAUDILLA S. & GROPPER D. (1992), « Crime in the Classroom: An Economic Analysis of Undergraduate Student Cheating Behavior », *The Journal of Economic Education*, volume 23, n°3, p.197-207.
- COMMON SENSE MEDIA (2009), Hi-Tech cheating : what every parents needs to knows, http://www.common sense media.org/sites/default/files/hi-tech_cheating_-_summary_no_embargo_tags.pdf, consulté le 30 janvier 2013.
- COLLINS A., JUDGE G. & RICKMAN N. (2007), « On the economics of plagiarism », *European Journal of Law and Economics*, volume 24, n°2, p.93-107.
- DURU-BELLAT M. (2004), *L'Ecole des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux?*, Paris, L'Harmattan.
- GUIBERT P. & MICHAUT C. (2009), « Les facteurs individuels et contextuels de la fraude aux examens universitaires », *Revue française de pédagogie*, n°169, p.43-52.
- GUIBERT P. & MICHAUT C. (2011), « Le plagiat étudiant », *Education et Sociétés*, n°28, p.149-164.
- JARRIGEON A. & MENRATH J. (2010), « De la créativité partagée au chahut contemporain. Le téléphone mobile au lycée », *Ethnologie française*, volume 40, p.109-114.
- LAMBERT E., HOGAN N. & BARTON S. (2003), « Collegiate academic dishonesty revisited: what have they done, how often have they done it, who does it, and why did they do it? », *Electronic journal of sociology*, n°3, http://www.sociology.org/content/vol7.4/lambert_et al.html, consulté le 25 janvier 2013.
- LE DOUARIN L. & DELAUNAY-TETEREL H. (2011), « Le « net scolaire » à l'épreuve du temps « libre » des lycéens », *Revue Française de Socio-Economie*, n°8, p.103-121.
- MC CABE D., TREVINO L. & BUTTERFIELD K. (2001), « Cheating in academic institutions: a decade of research », *Ethics and behavior*, volume 11, n°3, p.219-231.
- MARCHAND P. (dir.) (2010), *Le baccalauréat, 1808-2008. Certification française ou pratique européenne ?*, Lyon, INRP.
- MERLE P. (1996), *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MUCCHIELLI L. (1999), « La déviance : normes, transgression et stigmatisation », *Sciences Humaines*, n°99, p.20-25.
- Ogien D. (2012), *Sociologie de la déviance*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PARK C. (2003), « In Other (People's) Words: plagiarism by university students- literature and lessons », *Assessment & Evaluation in Higher Education*, volume 28, n°5, p.471-488.
- PATERNOSTER R. (1987), « The deterrent effect of the perceived certainty and severity of punishment: A review of the evidence and issues », *Justice Quarterly*, volume 4, n°2, p.173-217.

PERREAULT N. (2007), Le plagiat et autres types de triche scolaire à l'aide des technologies : une réalité, des solutions, <http://www.profweb.qc.ca/?id=2300>, consulté le 20 janvier 2013.

RAYOU P. (2010), « Les lycéens, une autre indifférence aux différences ? De quelques modèles d'interprétation », *Education et Sociétés*, n°25, p.83-96.

SUTHERLAND E.H. & CRESSEY D.R. (1966), *Principes de criminologie*, Paris, Cujas.

SCHUHMANN P., BURRUS R., BARBER P., GRAHAM J. & ELIKAI F. (2012), « Using the Scenario Method to Analyze Cheating Behaviors », *Journal of Academic Ethics*, volume 10, n°4, p.1-17.

TIBBETTS S. (1998), « Differences between criminal justice majors and non-criminal justice majors in determinants of test cheating intentions: a research note », *Journal of criminal justice education*, n°9, p.81-94.

WHITLEY B. (1998), « Factors associated with cheating among college students: a review », *Research in higher education*, n°39, p.235-274.

VOWELL P. & CHEN J. (2004), « Predicting Academic Misconduct: A Comparative Test of Four Sociological Explanations », *Sociological Inquiry*, volume 74, n°2, p.226-249.

Annexe

Modèles de régression logistique des modalités de tricherie des lycéens

	Modèles	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5
Modalités de référence	Modalités actives	Antiséche (p=0.52)	Calculatrice (p=0.27)	Téléphone (p=0.19)	Plagiat (p=0.73)	Corrigé (p=0.39)
Caractéristiques sociodémographiques						
Fille	Garçon	ns	1.47***	1.54***	ns	1.25**
Père non cadre supérieur	Père cadre supérieur	ns	ns	ns	ns	1.42***
Diplôme préparé						
Bac général	Bac technologique	ns	ns	ns	ns	ns
	Bac professionnel	0.81**	0.32***	1.40***	1.22*	0.43***
Seconde	Première	ns	1.96***	1.63***	0.80*	ns
	Terminale	0.80*	3.00***	1.34*	ns	ns
Pseudo R2 de Nagelkerke (pourcentage de variance expliquée)		0.6%	12.7%	2.6%	0.9%	6.0%

Lecture : la probabilité d'avoir triché au cours de sa scolarité avec un téléphone est 1.54 fois plus importante pour les garçons que pour les filles. Rappelons que lorsque la valeur de l'odd ratio est supérieure à 1, cela signifie que la tricherie est plus importante pour la modalité active que pour la modalité de référence. A l'inverse, une valeur inférieure à 1 indique une probabilité de tricherie plus faible pour la modalité active. Seuls sont indiqués les *odds ratio* pour lesquels les seuils de risque sont inférieurs à 0,10. Les seuils de significativité sont les suivants : ns (écarts non significatifs) ; * (p<0.10, écarts peu significatifs) ; ** (0,05<p<0,01, écarts significatifs) ; *** (p<0.01 : écarts très significatifs).

	Modèles	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5
Modalités de référence	Modalités actives	Antiséche (p=0.52)	Calculatrice (p=0.27)	Téléphone (p=0.19)	Plagiat (p=0.73)	Corrigé (p=0.39)
Caractéristiques sociodémographiques						
Fille	Garçon	ns	1.52***	1.42***	ns	1.21*
Père non cadre supérieur	Père cadre supérieur	ns	ns	ns	ns	1.43***
Diplôme préparé						
Bac général	Bac technologique	ns	0.74*	0.70*	ns	ns
	Bac professionnel	0.59***	0.22***	0.47***	ns	0.36***
Seconde	Première	ns	1.93***	1.53***	0.76**	ns
	Terminale	0.67***	3.21***	ns	ns	ns
Scolarité antérieure						
Moyenne générale obtenue au brevet des collèges (sur 20)		ns	ns	0.85***	ns	ns
Aucun redoublement au cours de la scolarité	Un redoublement ou plus	0.74***	ns	ns	0.74**	ns
Manières d'étudier						
Temps de travail personnel en heures par semaine (hors enseignement)		ns	ns	0.96**	ns	ns
Travail régulièrement	Travail irrégulièrement	1.77***	ns	1.49***	ns	ns
Fréquence d'envoi de SMS durant les cours (de jamais à très souvent)		1.73***	1.43***	2.28***	1.20***	1.12***
Fréquence de consultation non autorisée d'Internet durant les cours (de jamais à très souvent)		ns	1.11**	1.26***	1.13**	1.18***
Pseudo R2 de Nagelkerke (pourcentage de variance expliquée)		21.0%	19.7%	35.2%	5.1%	9.1%

La fonction de l'esthétique dans l'éducation : la théorie et l'action de Victor Cousin

Alain Patrick Olivier¹

Résumé

Cet article montre comment la fondation théorique et les structures d'enseignement de l'esthétique en France telle que nous la pratiquons trouvent leur origine dans la théorie et l'action du philosophe Victor Cousin. Cette pénétration de l'esthétique dans le système éducatif fut en même temps limitée : plusieurs obstacles épistémologiques d'ordres idéologiques ou intrascientifiques expliquent pourquoi l'esthétique et l'enseignement philosophique lui-même occupent jusqu'à aujourd'hui une place spécifique à la fois marginale et centrale dans le système universitaire et dans le système d'enseignement général.

Le système scolaire et universitaire français entretient depuis le XIX^e siècle un rapport problématique avec l'enseignement de l'art que ce soit comme pratique ou comme théorie. En dehors de la littérature, les activités artistiques demeurent à l'école des activités marginales, qui ne sont guère valorisées ni par les élèves, ni par les parents, ni par les professeurs, ni par l'institution, à moins qu'on ne menace de leur suppression. L'art possède une connotation élitiste et spontanée qui se heurte à l'idéal républicain de scientificité et d'égalité propre au monde scolaire. L'art serait un luxe, en cela superflu, le produit du génie, en cela élitiste, non pas l'objet nécessaire d'un enseignement élémentaire ou démocratique. Certes, on a aussi montré l'importance d'un accès égalitaire à l'art par l'éducation, et l'on a cherché aussi dans le monde postmoderne à recourir au paradigme esthétique pour définir une forme d'alternative au modèle scientifique en crise (Kerlan, 2004). Néanmoins, l'introduction de l'art, de l'histoire de l'art et de la philosophie de l'art dans l'éducation ne s'impose pas comme une évidence. La pratique professionnelle des beaux-arts et l'enseignement de ces pratiques s'exercent toujours essentiellement hors de la structure de l'enseignement général. Le monde de l'art tend depuis le XIX^e siècle à se développer en réaction au monde académique au sens large, monde scolaire, monde universitaire, monde des enseignements en général, y compris des écoles des beaux-arts, de musique, de théâtre, de danse. Il s'organise en dehors de la sphère institutionnelle, pour constituer une sphère propre qui se définit indépendamment des structures étatiques et académiques. Mais peut-on opposer d'une façon générale un modèle scientifique et un modèle esthétique d'éducation ? Car le concept d'art a lui-même une origine scientifique, institutionnelle et scolaire. Pour traiter véritablement de la question de l'art, écrit Derrida, il faudrait prendre en compte l'enseignement « dit de philosophie en France » et s'orienter « vers le réseau qui s'indique du nom propre de Victor Cousin, homme politique et philosophe très français, qui se crut fort hégélien et ne cessa de vouloir transplanter, c'est à peu près son mot, Hegel en France après lui avoir demandé avec insistance de le féconder, lui Cousin, et à travers lui la philosophie française » (Derrida, 1978, p.23). Cousin prit une part déterminante dans la « construction de l'université française et de son institution philosophique, de toutes les structures de l'enseignement que nous habitons encore » (*ibid.*). Comprendre ce dont il s'agit lorsqu'il est question de l'art ou de l'œuvre d'art impliquerait ainsi d'entreprendre une « déconstruction » (*ibid.*) de la théorie cousinienne au sens d'une déconstruction non seulement des discours mais aussi des pratiques ou des formes institutionnelles. La question de l'art serait coextensive à la construction de l'université et du système de l'enseignement philosophique, par suite du système scolaire en général dont Cousin a revendiqué la politique à l'époque de la Monarchie de Juillet.

¹ Enseignant et chercheur en philosophie, Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN), Université de Nantes.

1. Théorie et action de Victor Cousin

Il est vrai que Cousin se trouve, dans sa théorie comme dans son action, au commencement de l'esthétique française. Il en pose les fondements scientifiques dans son ouvrage *Du vrai, du beau et du bien* (Cousin, 1836²). Le philosophe Paul Janet, qui fut responsable des premiers programmes d'enseignement philosophique sous la Troisième République, reconnaît que c'est là « *le premier traité d'esthétique théorique qui ait été tenté en France* » (Janet, 1885, p.92). Son maître Victor Cousin a « *introduit l'esthétique dans la science* » et lui a « *attribué une place dans le cadre de la spéculation philosophique* » (*ibid.*). Il a distingué entre le « *beau dans la nature* » et le « *beau dans l'art* » ; il a « *insisté sur la différence entre le beau réel et le beau idéal* » ; il a contribué à la « *théorie de l'expression* » et au « *classement des arts* », à la « *doctrine que tous les genres de beauté se ramènent à la beauté spirituelle et morale* » (*ibid.*). Il est surtout à l'origine de la « *théorie de l'indépendance de l'art qui ne doit être ni un instrument de sensualité, ni l'auxiliaire exclusif de la morale et de la religion* » (*ibid.*). Ce dernier point est le plus important. Le cours de 1818 est à l'origine de l'esthétique française parce qu'il introduit le concept de « *l'art pour l'art* » (Cousin, 1836, 22^e leçon, p.224), sans lequel il n'y a effectivement ni art, ni théorie de l'art. La théorie de « *l'art pour l'art* » ne trouve pas son origine dans le monde de la littérature romantique, mais d'abord dans le monde de la philosophie académique³. Cousin a également contribué non seulement par sa théorie mais aussi par son action à l'émergence de l'esthétique en France. Il a fait traduire l'esthétique allemande, en particulier celle de Hegel, par son disciple Charles Bénard, traduction qu'il fait couronner par l'Académie des sciences morales et politiques en 1852 et qui a connu dans le monde de l'art une réception considérable (voir Hegel, 1840-1852)⁴. Cousin a mis au concours de la même Académie, le 7 février 1857, la question sur les principes de la science du beau afin d'encourager le développement de l'esthétique française comme science indépendante⁵. Il a donc propagé également la théorie de l'art dans le système de l'enseignement sur lequel il exerçait une domination (Vermeren, 1995, p.179 *sqq.*). Mais il s'agit de savoir dans quelles structures cette conception s'est développée et suivant quelles modalités.

Remarquons avant cela que cette introduction de l'esthétique dans la philosophie française fut ressentie dès le commencement comme limitée au point de vue de la théorie elle-même. On s'est accordé sur le fait que le cours sur les idées du vrai, du beau et du bien fut un succès éclatant dans l'année 1818 où il a été prononcé. Mais, si l'on reconnaît que Cousin a donné là les principes de l'esthétique française, on regrette aussi que l'auteur ne soit pas entré dans les détails de cette science, qu'il s'en soit tenu à de trop vagues généralités⁶. Bénard considère ainsi que l'intérêt de Cousin allait en réalité à des questions d'un autre ordre, et qu'il n'a pas traité de l'art dans son livre, mais seulement du beau (Bénard, 1875). On regrette généralement que Cousin n'ait pas fourni non plus une œuvre comparable à celle de Hegel.

² L'ouvrage sera réédité avec variantes, comme nous le verrons plus loin (Cousin 1846, 1886 et 1904). La dernière et 31^e édition date de 1926.

³ Voir Lückscheiter (2003). Le concept de « *l'art pour l'art* » se trouve dès 1804 dans les notes de Benjamin Constant sur les cours d'esthétique de Schelling, mais ces notes n'ont été publiées que de façon posthume. Après les cours publics de Victor Cousin, c'est surtout Théophile Gautier qui a popularisé le concept dans le monde littéraire français (Cassagne, 1906, p.37-40).

⁴ La seule réception de la traduction de Bénard chez Flaubert, attestée par un ample cahier de notes, suffirait à infirmer le double préjugé suivant lequel la traduction de Hegel n'aurait pas eu de réception significative à son époque et que Flaubert n'aurait pas eu de contact avec les théories allemandes de l'art. Mais, pour le romancier, Cousin incarne mieux encore que Hegel ou Bénard la figure du « *Philosophe* ». Voir Séginger (2005).

⁵ « *Rechercher quels sont les principes de la science du Beau, et les vérifier en les appliquant aux beautés les plus certaines de la nature, de la poésie et des arts, ainsi que par un examen critique des plus célèbres systèmes auxquels la science du Beau a donné naissance dans l'antiquité et surtout chez les modernes* » (Barthélémy-Saint-Hilaire, 1862, p.73). Barthélémy-Saint-Hilaire indique par ailleurs que l'impulsion pour tous les concours venait de Cousin (Barthélémy-Saint-Hilaire, 1895, p.520).

⁶ En réalité, dans la mesure où elle est historique et non seulement métaphysique ou psychologique, la philosophie de Cousin ne se réduit pas à un idéalisme vague, mais relève aussi d'une démarche empirique. De fait, Cousin a contribué par de nombreuses études positives à l'histoire littéraire, voire à l'histoire de l'art. Les nombreux travaux consacrés aux femmes de lettres du XVII^e siècle peuvent être considérés en ce sens comme des travaux concrets d'esthétique appliquée.

En outre, au fil de ses différentes éditions, Cousin est revenu sur certaines thèses fondamentales de son cours, en particulier sur la thèse de « l'art pour l'art ». Si bien que l'auteur, qui pouvait passer pour avoir lancé le principe de l'autonomie de l'art, a pu passer ensuite et à juste titre pour celui qui l'aurait niée, avec toutes les conséquences institutionnelles en matière de structures de l'institution scolaire que cela implique.

Ce processus de revirement de l'institution philosophique sur la question de l'autonomie de l'art – sa subordination à la morale ou à la religion – conduit finalement à cette situation où Paul Janet fait mettre le livre de Cousin au programme des textes à étudier en classe de philosophie, à l'avènement de la Troisième République, mais en isolant des trois parties de l'enseignement cousinien la partie morale (« l'idée du bien »), en sacrifiant la métaphysique (« l'idée du vrai ») et l'esthétique (« l'idée du beau ») (Cousin, 1886 ; Cotten, 2000, p.xviii). Les disciples ont ainsi continué et propagé la doctrine, mais ce sont eux qui ont aussi entamé le long processus d'ingratitude qui conduira l'institution philosophique à oublier ou renier son père fondateur. Au point que le nom de Victor Cousin se trouve presque honni aujourd'hui dans les murs de l'université française qu'il a contribué à fonder. Son apport à l'esthétique est demeuré – en dehors de la référence de Derrida – largement ignoré. L'action de Cousin continue pourtant d'imprégner encore, quand bien même de façon silencieuse et invisible, sur le mode du déni ou de l'oubli, les structures mêmes de ce qui s'appelle encore « philosophie française » ou « esthétique française ».

2. Concepts et structures de l'enseignement esthétique

La thèse cousinienne de « l'art pour l'art » n'a pas introduit seulement un thème d'enseignement ; elle a opéré une rupture épistémologique profonde dans le champ de l'esthétique aux conséquences sociales et institutionnelles déterminantes pour la réalité et la compréhension de ce que nous nommons aujourd'hui « l'art » et pour son enseignement. L'étude de la genèse de l'esthétique française montre que l'esthétique « classique » – que Hegel et Cousin considéraient comme un antécédent – constitue pour nous une simple « préhistoire » à l'esthétique du XIX^e siècle. L'esthétique « moderne » seule définit l'art dans l'acception idéaliste qui est la nôtre. Tous les discours sur le beau et sur les beaux-arts du XVIII^e siècle ne font que préparer l'avènement d'une esthétique fondée sur la conception de la « subjectivité créatrice » ou de l'art comme « création » et non plus comme « imitation », ce qu'on peut appeler « l'idéologie de la sacralisation de l'art ». La rupture épistémologique, le passage de l'esthétique classique à l'esthétique moderne, intervient à ce point : « *Victor Cousin peut prendre la parole* » (Becq, 1994, p.37).

Ce passage imprime d'abord un changement dans la pratique théorique et dans la structure institutionnelle du discours. L'esthétique se constitue scientifiquement en prenant d'abord une forme académique, soit une forme universitaire et étatique. Le discours esthétique est encore, au XVIII^e siècle, une production de la société civile ; elle se différencie des savoirs institués dans l'université et dans les académies, et cette différence de nature sociale implique aussi une différence de nature théorique. L'esthétique se développe essentiellement à travers les essais mondains et la critique du goût. Elle n'est pas une discipline enseignée par des professeurs et dans l'université, comme c'est le cas en Allemagne. La critique est pratiquée par des intellectuels, suivant la conception spécifique des Lumières françaises, qui se prolonge jusqu'à aujourd'hui. Le discours esthétique se développe aussi bien dans les salons, dans le milieu de l'art et de la littérature, voire dans les ateliers d'ouvriers, plutôt que dans les universités et les académies. Car l'esthétique se trouve à la fois dans le fond et dans la forme en dehors du système onto-théologique de l'université. Dans le fond, parce qu'elle traite d'un savoir mondain. Dans la forme, parce qu'elle est associée au sensualisme et au matérialisme.

Au point de vue de la théorie, on observe également un changement de paradigme qui s'opère au tournant du siècle, et qui s'avère déterminant pour la constitution de l'esthétique comme

science. L'esthétique était autrefois une philosophie des sentiments du beau et du sublime dans la philosophie française comme dans la philosophie écossaise du XVIII^e siècle⁷. Elle devient une philosophie de l'art et des œuvres d'art dans la philosophie allemande et française du XIX^e siècle. Ce passage d'une esthétique du beau à une esthétique de l'art est observable dans l'évolution même de la philosophie de Cousin. L'une de ses premières publications porte sur « le beau idéal et le beau réel » (Cousin, 1818) sans que l'auteur ne prenne aucunement en considération le concept de l'art. Il en va de même chez son disciple Jouffroy. Les premiers cours de Cousin trouvent ainsi leur matériau dans les théories écossaises comme celles de Beattie, ou les observations de Kant sur le beau ou le sublime, qui en dérivent. L'esthétique de Hutcheson marque pour lui le moment, dans la philosophie moderne, où la philosophie du beau est appréhendée du point de vue cartésien sous la forme du sentiment et non plus de façon platonicienne sous la forme de l'idée (Cousin, 1840, p.85). Mais il serait erroné de penser que Cousin n'aurait pas pour autant traité de la question de l'art comme tel dans son enseignement et dans ses écrits ainsi que l'affirme Bénard. Outre la thèse de « l'art pour l'art » dans le cours original, l'article de 1845 sur « le beau et l'art » (Cousin, 1845) comprend une partie distincte sur l'art. À cela s'ajoute un article sur l'art français du XVII^e siècle (Cousin, 1853) écrit suivant la méthode historique allemande, c'est-à-dire suivant la méthode de la « science de l'art ». Le livre *Du vrai, du beau, du bien* intègre d'ailleurs dans ses dernières éditions l'ensemble de ces textes (par exemple, Cousin, 1904). En outre, lorsque l'Académie des sciences morales et politique – sur l'initiative de Cousin – pose une question philosophique sur le beau, il apparaît que c'est surtout dans les œuvres d'art qu'il s'agissait d'appréhender le sujet (Barthélémy-Saint-Hilaire, 1862). Il fallait définir les principes d'une esthétique qui fût non seulement science du beau, mais surtout science de l'art. Le problème est que ces deux modèles ne sont pas clairement distingués et l'esthétique française demeure prise entre ces deux paradigmes, le paradigme du beau et le paradigme de l'art. Elle juxtapose pour cette raison des conceptions différentes voire contradictoires. L'Académie française – c'est-à-dire toujours Victor Cousin – ne tranche pas dans l'usage du terme puisqu'elle définit l'esthétique comme la « science qui a pour objet de rechercher et de déterminer les caractères du beau dans les productions de la nature ou de l'art » (Académie française, 1835, p.682). Cousin n'a pas imité le geste hégélien consistant à écarter du domaine de l'esthétique les productions de la nature, ni non plus à considérer l'art indépendamment du principe du beau. Mais il associe les deux concepts et il opère également une hiérarchie décisive, car l'intitulé de la question académique montre que le concept fondamental est le concept du beau au sens platonicien et non pas le concept de l'art au sens hégélien.

Cette conception platonisante de l'esthétique se manifeste clairement dans les derniers cours sur l'histoire de la philosophie de Cousin ainsi que dans les structures d'enseignement de l'esthétique (Cousin, 1863). L'esthétique se trouve relever de la philosophie antique, alors qu'elle était considérée auparavant comme une science fondamentalement moderne, dont les origines ne remontaient pas avant le XVIII^e siècle. Cela n'est pas sans conséquences institutionnelles, car Lévêque, qui remporte la question de l'Académie mise au concours par Cousin, se trouve occuper effectivement au Collège de France une chaire de philosophie antique. L'esthétique relève, dans les faits, non pas du domaine de l'histoire de la philosophie allemande moderne, comme ce sera le cas plus tard, avec Victor Basch, ni non plus de l'histoire de la philosophie française, mais de l'histoire de la philosophie grecque antique.

La forme scientifique de l'esthétique est liée dans tous les cas à des institutions et à l'enseignement de la philosophie, mais les institutions dans lesquelles est enseignée l'esthétique sont l'Académie et le Collège de France. Ce sont des institutions de recherche et non pas d'enseignement. Si l'histoire de la philosophie et l'histoire des sciences se trouvent au centre de l'institution philosophique scolaire et universitaire, au XIX^e siècle, l'esthétique n'y joue plus qu'un rôle marginal. Dans l'enseignement primaire et secondaire, elle n'est pas présente. On pouvait s'attendre à ce que l'autonomie de droit de l'esthétique philosophique se trouve matérialisée dans l'institution universitaire par une autonomie disciplinaire, ou par un enseignement spécifique. Mais ce ne fut pas le cas. L'esthétique non seulement ne constitue pas une discipline autonome institutionnellement avant la fin du siècle, soit avant la fin du cousinisme, mais elle ne

⁷ Sur le rapport de Cousin à la philosophie écossaise en général, voir Cotten (1985).

constitue pas non plus une partie de la philosophie dans aucun des niveaux de l'enseignement secondaire ou supérieur, même pendant la période où Cousin se trouve ministre de l'instruction sous la Monarchie de Juillet. Le système de la philosophie exposé dans *Du beau, du vrai, du bien* ne correspond pas à la réalité du système pédagogique français au XIX^e siècle. La question du beau n'est même pas une question qui relève de l'université, mais seulement de l'Institut, l'ensemble des cinq Académies fondé à la révolution française. Dans le système d'enseignement secondaire mis en place à l'époque napoléonienne, les élèves apprennent en classe de philosophie la logique, la métaphysique, la morale et l'histoire de la philosophie comme dans la période de l'ancien régime. Les principes de l'esthétique ne font pas partie de cet enseignement.

Les cours donnés par Bénard au Collège de Besançon en 1837-1838 sont révélateurs de cette situation (Courbet, 2011). L'auteur est à la fois l'introducteur des méthodes classiques de l'enseignement philosophique secondaire, en particulier le théoricien de la dissertation philosophique (Poucet, 1999) et l'un des introducteurs de l'esthétique scientifique en France. Il a fait connaître l'esthétique de l'idéalisme allemand aussi bien que les théories de l'art issues de la conception scientifique allemande. Il est l'auteur du premier article de dictionnaire français sur « l'esthétique », dans lequel on a cru voir l'une des premières occurrences du concept (Décultot, 2002, p.159). Mais son enseignement philosophique reprend dans la forme et dans le contenu le modèle cousinien fondé sur la psychologie et l'histoire de la philosophie sans faire aucune référence à l'esthétique. Bénard travaillait à cette époque précisément à la traduction – et en même temps à la réécriture – de l'esthétique de Hegel, à la demande de Cousin. Mais il ne fait aucune référence à l'art ni aux catégories de l'art alors même que son enseignement nous est transmis – par une ironie de l'Histoire – grâce à l'un des artistes les plus représentatifs du siècle : dans sa jeunesse, Gustave Courbet a reçu de Bénard une éducation philosophique dans laquelle l'esthétique n'a joué aucun rôle (Bruyeron, 2011). C'est pourquoi on peut considérer que la structure de l'enseignement philosophique, du système de l'agrégation, de l'université française – cette réalité à laquelle se rattache le nom de Victor Cousin – est aussi bien ce qui a fait obstacle au développement de l'esthétique.

3. Obstacles épistémologiques et pédagogiques à l'enseignement de l'esthétique

En effet, l'esthétique française se heurte structurellement à plusieurs obstacles d'ordres épistémologique et pédagogique.

Le premier obstacle est celui du nationalisme. L'Académie est partie du constat que la science du beau n'a guère été cultivée en France ; qu'elle semble appartenir plutôt aux « *philosophes d'outre-Rhin* » qui l'ont « *créée depuis plus d'un siècle* » (Barthélémy-Saint-Hilaire, 1862). Le destin de l'esthétique française est inséparable de la réception de la philosophie allemande, au point qu'on puisse voir là un simple « *transfert* » (Décultot, 2002). Dans son écrit sur Cousin, Schelling a pointé l'erreur qu'il y aurait toutefois à ne pas voir dans l'opération de traduction une modification essentielle de la philosophie allemande, laquelle cesse de demeurer localisée dans un idiome pour s'implanter dans un terrain où les réquisits philosophiques sont fort différents. Du point de vue allemand, la reconnaissance par la philosophie française est la condition de l'universalité du discours et par conséquent un moment nécessaire dans le processus d'établissement de sa vérité (Schelling, 1835, p.3). La conception de « l'art pour l'art » que Cousin a introduite, dans les premières années du XIX^e siècle, non seulement en France, mais aussi en Europe, a effectivement généralisé la conception de l'esthétique allemande. Et cette conception a suscité ensuite un contre-transfert durable dans l'esthétique et dans la pratique artistique allemande à la fin du siècle, comme en témoigne Adorno au siècle suivant.

Mais il fallait aussi que l'esthétique apparût comme la continuation naturelle de la tradition philosophique française et qu'on ne sentît point dans la transplantation la présence du terreau originel. L'esthétique était une chose allemande qui n'avait pas sa place dans l'espace institutionnel français, et cela d'autant moins que les Français pensaient produire de l'art et de la

critique d'art sans avoir besoin pour autant d'en pratiquer la science. On trouve trace de ce préjugé dès l'époque révolutionnaire, lorsque se trouve introduit le terme « esthétique » dans la *Décade philosophique* (Décultot, 2002, p.169 *sqq*). Cousin a minimisé dans sa philosophie l'importance de la philosophie allemande au fur et à mesure que ses responsabilités gouvernementales se sont étendues. Il a abandonné progressivement son idée initiale que les Allemands avaient inventé cette « *haute critique* », cette « *aesthétique* » qui fait leur gloire au XIX^e siècle (Cousin, 1829, p.28). Il a ajouté, au contraire, aux éditions tardives de son cours sur le vrai, le beau et le bien, le chapitre « si patriotique » (Barthélémy-Saint-Hilaire, 1895, tome I, p.56) sur l'art français du XVII^e siècle. Les différentes versions de son voyage en Allemagne témoignent aussi de la difficulté qu'il y a alors en France à reconnaître l'influence allemande en général et particulièrement celle de Hegel. Ce nationalisme affecte aussi bien le contenu de l'esthétique, laquelle doit être développée suivant la tradition supposée française et cartésienne de la psychologie, et non pas suivant la méthode supposée allemande et hégélienne de la métaphysique. Nous laissons ici ouverte la question de savoir si cet obstacle a complètement été surmonté aujourd'hui.

L'obstacle nationaliste se double d'un obstacle plus spécifiquement idéologique. L'idéalisme allemand apparaît comme une idéologie dangereuse pour toute l'Europe conservatrice. Après 1848, on accuse la philosophie hégélienne d'être à l'origine des troubles survenus en France. Valéry met en garde encore, après 1917, contre cette influence catastrophique : « *Kant qui genuit Hegel, qui genuit Marx, qui genuit...* » (Valéry, 1924, p.21). L'idéalisme apparaît, dans les contextes de régression politique et religieuse, comme l'expression d'une modernité qu'il s'agit de combattre dans ses expressions objectives. Cousin pose la question de la modernisation des sociétés européennes au sortir de la Révolution. Et la modernité suppose, au point de vue historique, que ces sociétés acceptent trois principes : le principe de la Réforme protestante, le principe des Lumières, le principe de la Révolution française.

Cousin a voulu faire reconnaître sa philosophie par l'Église et par le pape ; mais le pape Pie IX la met finalement à l'index, en 1858 (Barthélémy-Saint-Hilaire, 1895, tome II, chapitre « La congrégation de l'index »). Or, pour obtenir cette reconnaissance de Rome, Cousin aura dû céder de façon considérable sur la portée de sa thèse esthétique. C'est pourquoi les partisans de « l'art pour l'art » se sont retournés contre la conception académique qui leur avait d'abord ouvert la voie. L'idéalisation du mal chez Baudelaire apparaît ainsi comme la réfutation radicale de l'identité présumée par Cousin entre l'idée du beau et l'idée du bien, c'est-à-dire entre l'art et la morale, mais elle la suppose également (Baudelaire, 1859, p.164 ; Hartung, 1997). L'identité qu'il pose entre le beau et le mal est le reflet inversé de l'identité du beau et du bien.

Le rapport à l'Église est ici central, car le « moment Cousin » dans l'histoire de la philosophie et de l'esthétique correspond concrètement à un bouleversement ; la philosophie dans son ensemble doit se constituer sous la forme académique, d'une façon sécularisée, dans une institution universitaire où la philosophie était autrefois dominée par la puissance ecclésiastique, et qui n'est plus désormais contrôlée que par la puissance étatique. La philosophie cousinienne représente une pratique institutionnelle, au cours du XIX^e siècle, une politique de la philosophie, qui peut se diriger contre l'hégémonie du clergé, d'une part, qui peut également prendre la forme d'une opposition à la politique à l'intérieur de l'État, d'autre part. La gloire de Cousin pendant la Monarchie de Juillet et sa domination sur la philosophie française ne doit pas faire oublier, en effet, les persécutions dont il a été victime, au cours de sa carrière, comme peu d'intellectuels français en ont vécues : sa révocation de l'École Normale, sous la restauration, la fermeture de cette institution révolutionnaire, son incarcération en Allemagne, sa mise à l'écart sous le Second Empire (où Cousin n'exerce plus son influence qu'à travers les organes de l'Académie des sciences morales et de la *Revue des Deux Mondes*). Ces mesures politiques sont autant d'effets de la philosophie que propage Cousin et qu'il appelle sobrement « *libérale* ». (Les idées « libérales » s'opposant alors aux idées conservatrices ou restauratrices des anciens régimes sont assimilables aux idées républicaines sinon socialistes.) Cousin apparaît comme le continuateur de la philosophie du XVIII^e siècle, dont le projet essentiel est de rejeter le Moyen Âge dans l'Histoire, de réaliser et de généraliser le principe des révolutions scientifiques, politiques et religieuses inaugurées au XVII^e siècle, d'affranchir ainsi la raison de toute forme

d'autorité extérieure. La philosophie et l'esthétique sont un élément fondamental de ce dispositif. L'esthétique apparaît encore aujourd'hui dans la situation postmoderne – alors même que la philosophie traditionnelle issue du modèle hegelien est en crise – un élément décisif pour sauver ou pour continuer par d'autres moyens le principe de la modernité y compris dans la structure du système scolaire et dans la forme de l'action pédagogique.

Il y a enfin un troisième obstacle épistémologique à la naturalisation française de l'esthétique, qui est de nature intrascientifique, et qui tient à la fondation de l'esthétique dans la philosophie du XVIII^e siècle, c'est-à-dire à son origine matérialiste ou sensualiste, laquelle fait nécessairement problème dans le cadre idéaliste de l'institution philosophique. (L'institution ne peut propager, même sous la République, un enseignement matérialiste.) Cousin reconnaît l'esthétique comme l'une des principales productions du XVIII^e siècle, l'une des créations scientifiques de ce siècle, au côté de la chimie, de l'économie politique et de la pédagogie. Il brandit le « drapeau » du spiritualisme dans la philosophie et imprime ainsi à l'esthétique française une structure qu'elle conservera durablement ; mais sa philosophie ne se comprend aussi que dans la perspective du matérialisme. Et c'est d'ailleurs pourquoi elle demeure si souvent incomprise aujourd'hui. On peut dire que la fonction de l'esthétique redéfinie de façon platonicienne ou hégélienne comme la science du beau, c'est-à-dire comme science de l'idée, est dans ces conditions un moyen de perpétuer en le niant cet héritage matérialiste, soit de fonder un type de philosophie académique que l'on peut définir en détournant la formule de Badiou comme un « *matérialisme platonicien* » ou un « *matérialisme de l'idée* » (Badiou, 2010). L'esthétique comme science du beau possède ainsi une double fonction : critiquer le sensualisme, d'une part, lui redonner un fondement hautement métaphysique, d'autre part. Il s'agit de procéder à une *aufhebung* de la philosophie du XVIII^e siècle (comme il s'agit de procéder à une *aufhebung* de la philosophie allemande et de la Révolution française) en enterrant et en sauvant le matérialisme. Le problème de l'enseignement de l'esthétique rejoint donc celui de l'enseignement de la philosophie avec les dangers que représente celle-ci pour l'ordre moral. Cousin a défendu devant la Chambre des Pairs l'idée que l'on pouvait enseigner la philosophie dans l'enseignement secondaire ; que l'on pouvait mettre en contact les esprits avec la métaphysique dès l'âge de quinze ou seize ans (Derrida, 1990, p.185 *sqq*). Il fallait convaincre que l'enseignement philosophique remettait moins en cause cet ordre moral qu'il ne préservait du matérialisme. La philosophie demeurerait néanmoins réservée à la dernière classe de l'enseignement secondaire et à l'université.

Conclusion

La fonction de l'esthétique dans l'éducation pose donc moins la question de l'enseignement de l'art que celle de l'enseignement de la philosophie et de sa place dans le cursus de l'enseignement général. La piste ouverte par Derrida a permis de mettre en évidence une origine philosophique et scolaire de l'esthétique dans les structures mises en place par Victor Cousin. Une telle approche philosophique instaure un rapport à la fois scientifique et critique à son objet. Or, la sociologie a montré que c'est précisément cette démarche de scientificité qui permet le contact à l'art en dehors même du système éducatif ; qui fait défaut aux classes les moins cultivées et permet aux plus favorisées d'accéder à n'importe quel objet culturel, quand bien même et justement parce que cet objet n'a pas été appréhendé spécifiquement au sein du cursus scolaire (Bourdieu & Darbel, 1966). C'est aussi la raison pour laquelle l'idéal républicain et scientifique est non seulement conciliable avec la présence de l'esthétique dans l'éducation, mais il nécessite cette présence au même titre que celle de l'enseignement philosophique. Cela revient finalement à poser la question très simple et très controversée de la démocratisation de l'enseignement philosophique dans les premiers degrés du système éducatif, où il est absent aujourd'hui. Cela reviendrait apparemment à mettre fin à l'âge de Cousin, à moins qu'il ne s'agisse, au contraire, de prolonger une action historique visant à inscrire l'esthétique comme discipline scientifique dans et hors les structures purement universitaires de son enseignement.

Bibliographie

ACADEMIE FRANÇAISE (1835), *Dictionnaire de l'Académie française*, Paris, Firmin-Didot.

BADIOU A. (2010), *Second manifeste pour la philosophie*, Paris, Fayard.

BARTHELEMY-SAINT-HILAIRE J. (1862), « Rapport fait au nom de la section de philosophie sur le concours relatif à la question du beau. Lu dans les séances des 16 et 20 avril 1859 », *Mémoires de l'Académie des sciences morales et politiques de l'Institut impérial de France*, Paris, Firmin-Didot.

BARTHELEMY-SAINT-HILAIRE J. (1895), *M. Victor Cousin, sa vie et sa correspondance*, Paris, Alcan.

BAUDELAIRE Ch. (1859), « Théophile Gautier », *L'artiste*, tome VI, 11^e livraison, 13 mars.

BECQ A. (1994), *Genèse de l'esthétique française moderne, De la raison classique à l'Imagination créatrice, 1680-1814*, Paris, Albin Michel.

BENARD Ch. (1875), « L'esthétique dans la philosophie française et dans l'enseignement public en France », *Revue politique et littéraire*, 13 mars.

BOURDIEU P. & DARBEL A. (1966), *L'amour de l'art : les musées et leur public*, Paris, Minuit.

BRUYERON R. (2011), « Introduction », *Cahiers de philosophie*, G. Courbet, Paris, Hermann.

CASSAGNE A. (1906), *La Théorie de l'art pour l'art en France chez les derniers romantiques et les premiers réalistes*, Paris, Hachette, p.37-40.

COTTEN J.-P. (1985), « La philosophie écossaise en France avant Victor Cousin ; Victor Cousin avant sa rencontre avec les Écossais », *Victor Cousin, les Idéologues et les Écossais*, Paris, Presses de l'Ecole normale supérieure, p.99-157.

COTTEN J.-P. (2000), « Le cours de 1818 », *Cours de philosophie*, V. Cousin, Genève, Slatkine, p.i-xl. (Réédition en fac-similé de Cousin, 1836).

COURBET G. (2011), *Cahiers de philosophie*, Paris, Hermann, (Édition, introduction et notes de Roger Bruyeron).

COUSIN V. (1818), « Du beau réel et du beau idéal », *Archives philosophiques, politiques et littéraires*, p.5-16.

COUSIN V. (1829), *Histoire de la philosophie du XVIII^e siècle*, Paris, Pichon et Didier.

COUSIN V. (1836), *Cours de philosophie professé à la faculté des lettres pendant l'année 1818. Sur le fondement des idées absolues du vrai, du beau et du bien*, éd. Adolphe Garnier, Paris, Hachette, (Réédité en fac-similé avec une introduction de Jean-Pierre Cotten, Genève, Slatkine, 2000).

COUSIN V. (1840), *Histoire de la philosophie morale au XVIII^e siècle. Ecole écossaise (Cours d'histoire de la philosophie moderne*, première série, tome IV), Paris, Ladrance.

COUSIN V. (1845), « Du beau et de l'art », *Revue des Deux Mondes*, p.773-811.

COUSIN V. (1846), *Histoire des derniers systèmes de la philosophie moderne sur les idées du vrai, du beau et du bien*, Paris, Ladrance.

COUSIN V. (1853), « De l'art français au XVII^e siècle », *Revue des Deux Mondes*, avril-mai, p.865-893.

COUSIN V. (1863), *Histoire générale de la philosophie, depuis les temps les plus anciens jusqu'à la fin du XVIII^e siècle*, Paris, Didier.

COUSIN V. (1886), *Du bien*, Paris, Perrin, (Édition classique, avec une étude sur Victor Cousin et des notes par M. Paul Janet).

COUSIN V. (1904), *Du vrai, du beau, du bien*, Paris, Didier, Perrin et Cie, 29^e édition.

DECULTOT E. (dir.) (2002), « Esthétique : histoire d'un transfert franco-allemand », *Revue de Morale et de Métaphysique*, n°2.

DERRIDA J. (1978), *La vérité en peinture*, Paris, Flammarion.

DERRIDA J. (1990), « L'âge de Hegel », *Du droit à la philosophie*, Paris, Galilée, p.181-228.

HARTUNG S. (1997), « Victor Cousins ästhetische Theorie. Eine nur relative Autonomie des Schönen und ihre Rezeption durch Baudelaire », *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, vol. 107, Heft 2, p.173-213.

HEGEL G.W.F. (1840-1852), *Cours d'esthétique*, Paris, Ladrance, (Traduction de Charles Bénard).

JANET P. (1885), *Victor Cousin et son œuvre*, Paris, Calmann Lévy.

KERLAN A. (2004), *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique : contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*, Québec, Presses de l'Université Laval.

LÜCKSCHEITER R. (2003), *L'art pour l'art. Der Beginn der modernen Kunstdebatte in französischen Quellen der Jahre 1818 bis 1847*, Bielefeld, Aisthesis Verlag.

POUCET B. (1999), *De l'enseignement à la philosophie, Charles Bénard, philosophe et pédagogue*, Paris, Hatier.

SCHELLING F.W.J. (1835), *Jugement de M. Schelling sur la philosophie de M. Cousin*, Paris/Strasbourg, Levraut, (Traduction de Joseph Willm).

SEGINGER G. (2005), « Notes de Flaubert sur l'Esthétique de Hegel », *Gustave Flaubert 5. Dix ans de critique*, G. Séginger (dir.), Paris/Caen, Minard (Série Lettres modernes), p.247-330.

VALERY P. (1924), « La crise de l'esprit », *Variété*, Paris, Gallimard, 4^e édition.

VERMEREN P. (1995), *Victor Cousin, le jeu de la philosophie et de l'État*, Paris, L'Harmattan.

Le peuple enfant et l'école. Pourquoi pas Alain ?

Baptiste Jacomino

Recension de *Le peuple enfant et l'école*, HUBERT VINCENT, Paris, L'Harmattan, 2012, 144 p., Collection « Pédagogie : crises, mémoires, repères »

Le collectif n'est plus très à la mode. Tel est le constat sur lequel s'ouvre le livre d'Hubert Vincent. L'auteur ne s'attarde pas longtemps sur cette idée. Il note que l'heure est à l'individualisation et à la différenciation, mais il ne cherche pas à analyser les causes et les effets de cette vogue récente. Hubert Vincent propose plutôt de répondre au « discours pédagogique dominant » (p.13) en revenant à Alain. On trouve, en effet, chez l'auteur de *Propos sur l'éducation* et de *Pédagogie infantile*, un souci du collectif qui n'a pas perdu son actualité et qui se construit autour de la notion de « peuple enfant ».

L'école, nous dit Alain, ne rassemble pas les enfants épars que lui confient les familles. Elle accueille plutôt un collectif qui se constitue spontanément hors des familles : le peuple enfant. L'école reconduit et institue un groupe qui lui préexiste et qui légitime le recours à des pratiques collectives. L'ignorer peut conduire à certaines de ces erreurs pédagogiques que les *Propos sur l'éducation* dénoncent.

Hubert Vincent ne masque pas ce que les réflexions d'Alain peuvent avoir de désuet. Mais cette désuétude partielle ne suffit pas à condamner globalement l'héritage du philosophe. « Il n'y a pas d'obligation [...] à considérer qu'une œuvre soit à ce point systématique ou à ce point passée, que soit elle vaut et complètement pour nous, soit elle ne vaut pas et n'a plus rien à nous dire et ce n'est pas manquer de respect à son égard [...] de l'étudier et de tenter de dire là sa force, là sa faiblesse ou son insuffisance. » Se voit ainsi dessinée une méthode qui articule la philosophie de l'éducation et l'histoire des idées pédagogiques. Hubert Vincent en donne une illustration en relevant plusieurs fois la justesse des thèses d'Alain et leurs limites.

Il note, par exemple, l'intérêt de la proposition d'Alain qui consiste à vouloir libérer l'enfant de lui-même, de ses peurs, de ses passions et de ses aspirations, en le plongeant dans l'action, au sein d'une classe atelier. « Il s'agit, écrit Hubert Vincent, [...] de délivrer l'enfant et tout un chacun non seulement d'activités et de buts rêvés ou projetés, mais du simple désir de bien faire qui nous situe déjà hors de notre action et de notre œuvre. Et même plus : le faire œuvre n'est lui-même possible que dans une certaine cécité à l'égard de certains projets comme à l'égard du désir de bien faire. » (p.69-70). La classe atelier n'a pas vocation, chez Alain, à satisfaire les désirs de l'enfant. Elle doit, au contraire, le libérer de ces désirs, pour que son travail ne soit pas perturbé par des peurs, des rêves et des ambitions. Mais Hubert Vincent ajoute que l'insistance sur la nécessité de l'activité conduit Alain à négliger les dispositifs et les pratiques qui permettent à l'enfant de réfléchir et de se prononcer sur ce qu'il vit.

Comme toute lecture des propos et des notes de cours d'Alain, celle que propose Hubert Vincent doit surmonter l'éclatement apparent de l'œuvre pour tenter de discerner des lignes argumentatives. L'idée d'une pédagogie de la proposition est ainsi avancée pour articuler plusieurs traits apparemment épars de la pensée d'Alain. Cette pédagogie de la proposition consiste à « forcer à faire, et puis attendre, guetter, ajuster, aider à ajuster » (p.59). Alain souligne que le maître a affaire à une classe, à un peuple. Il ne peut être question dès lors d'agir avec politesse, compréhension et dévouement, comme il le ferait dans une relation inter-individuelle. C'est parce que la classe est une classe et non une simple addition de personnes que le maître doit faire appel à une certaine discipline collective, à une indifférence apparente, à des pratiques mécaniques, sans se soucier d'abord des singularités et des intérêts propres à chacun. Le maître évite ainsi d'être intrusif. Il respecte la différence que le peuple enfant préserve jalousement et oppose aux adultes. Un forçage, en ce sens, est nécessaire. Mais il ne garantit rien. Il n'est qu'une proposition en ce qu'il est suivi d'une attente. Il s'agit d'un « pari » (p.84). Le maître ne doit pas chercher à intéresser les élèves, parce qu'il masquerait ce que les savoirs scolaires peuvent avoir d'intéressant en eux-mêmes, et parce qu'il se priverait ainsi « d'une autre expérience en fait plus dure et plus désagréable, celle qui consiste à éventuellement constater, après coup, que ce que l'on a cherché à transmettre ne "prend pas". » (p.84).

Hubert Vincent parvient à articuler certains propos d'Alain grâce à l'idée de pédagogie de la proposition. Mais il ne cherche pas pour autant à en faire une synthèse parfaitement unifiée et cohérente. Il pointe, au contraire, des tensions dans l'œuvre d'Alain. À plusieurs reprises, plutôt que de les présenter comme de simples incohérences, Hubert Vincent montre comment ces tensions peuvent nourrir la pédagogie et la philosophie de l'éducation aujourd'hui.

Dans *Propos sur l'éducation*, Alain soutient que le travail est une aliénation pour l'enfant quand l'attention se fixe sur le résultat. Il faudrait donc permettre à l'élève de faire des essais successifs sans avoir peur de se tromper. Mais si les essais se succèdent sans rien donner, le travail est aussi insatisfaisant. La tension qui apparaît ainsi dans les propos d'Alain n'est pas présentée comme une impasse par Hubert Vincent. Il note, au contraire, qu'« il n'y a pas moyen d'opérer de synthèse facile entre l'un et l'autre aspect, ou plutôt les équilibres sont à chercher dans chaque leçon, chaque travail, chaque séquence. » (p.31). Un balancement pédagogique est nécessaire parce que la tension est inévitable. Il faudrait à la fois permettre aux élèves de se tromper et ne pas les enfermer dans une succession stérile d'essais.

Hubert Vincent distingue, plus loin, les propos dans lesquels Alain manifeste un souci de la vitesse et de l'allant et ceux dans lesquels il fait l'éloge de la lenteur. Une fois encore, plutôt que d'y voir une contradiction, Hubert Vincent reconnaît là une tension qui doit être maintenue. Le livre se clôt d'ailleurs sur l'idée selon laquelle il faudrait parvenir à une théorie du jugement qui tiendrait ensemble le souci de l'aisance et de l'allant et le souci d'une grande circonspection.

De façon étonnante, l'ouvrage ne revient que très exceptionnellement sur les commentaires antérieurs qui ont pu être faits de l'œuvre d'Alain. Sans doute est-ce parce qu'il aborde cette œuvre sous un angle assez neuf qu'Hubert Vincent a pu et voulu s'affranchir, au moins en partie, du poids de cette tradition critique. La notion de peuple enfant n'avait pas été négligée par les commentateurs antérieurs, mais elle n'avait jamais été mise ainsi au centre d'une analyse globale de la philosophie de l'éducation d'Alain.

Ce qui peut étonner aussi, c'est le peu de place qu'Hubert Vincent accorde au contexte historique dans lequel les propos d'Alain sont rédigés. On comprend qu'il a avant tout voulu voir en quoi Alain pouvait nous aider à penser l'école et l'éducation aujourd'hui. Mais, en laissant largement dans l'ombre la situation historique dans laquelle les propos d'Alain s'inscrivent, Hubert Vincent aboutit, sur certains points mineurs, à une lecture qui peut paraître trop rapide. Nous lisons, par exemple, que, si Alain

évoque surtout le primaire dans ses propos, c'est parce qu'au primaire, hier comme aujourd'hui, on a encore le temps de « travailler les enfants », tandis qu'au collège on « ne peut qu'aboutir à rien » (p.120). N'est-ce pas négliger la différence entre nos collèges et le secondaire de la Belle Époque et de l'entre-deux-guerres, qui accordait une large place à l'étude, aux tâches répétitives ? Au sujet du secondaire de son temps, Alain a d'ailleurs écrit qu'« en France, l'enseignement secondaire, par une tradition irréfléchie, est celui qui approche le plus ce que je crois idéal » (Réponse d'Alain à l'enquête Winnetka, *Bulletin de l'association des amis d'Alain*, 89, 41-46).

Baptiste Jacomino

Coordinateur du Master « Education, Enseignement, Formation » à l'Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique de Marseille

La nouvelle école capitaliste

Jacques Thullier

Recension de *La nouvelle école capitaliste*, CHRISTIAN LAVAL, FRANCIS VERGNE, PIERRE CLEMENT & GUY DREUX, Editions La Découverte, Collection « Sciences humaines », 2011, 274 p.

Le titre de l'ouvrage annonce la couleur : l'école y est dite non plus républicaine mais capitaliste. Et elle y est dite nouvelle, laissant entendre que la mutation qui l'affecte s'impute aux exigences d'un capitalisme lui-même transformé par sa configuration néolibérale. En sa formule républicaine, si l'école, évidemment, ne laissait pas déjà de servir le système capitaliste, du moins, elle n'y apparaissait pas soluble. Dans le même temps en effet, et à sa façon, elle s'efforçait de cultiver malgré lui une forme d'autonomie par ailleurs exigée par la nature des fins que lui assignait la Nation. Celles-ci, fortes d'une dimension universelle propre à fonder la critique des inégalités scolaires, s'exprimaient alors en termes de formation de l'homme et du citoyen, c'est-à-dire en termes de liberté. En sa formule néolibérale, l'école, désormais sacrifiée aux exigences de la rentabilité économique, ne connaît plus pour fins que celles que la Commission européenne souffle à la volonté de la Nation, à savoir l'employabilité, l'adaptabilité, la performance, en bref, l'asservissement. Ainsi, au projet initial d'émancipation se substitue, au prix d'une exaspération cyniquement assumée des inégalités scolaires, celui de la soumission des comportements aux réquisits entrepreneuriaux de « *l'économie de la connaissance* ». Le présent ouvrage a pour objet l'analyse de cette mutation, laquelle, d'une part, se présente simultanément comme un démantèlement de l'école républicaine et comme une « modernisation », soit la conversion de cette école à la culture d'entreprise, véritable attentat à « l'intelligence de ses missions »¹ ; d'autre part, consiste dans l'accomplissement d'une logique qui, dans les années 1970 (Bourdieu & Passeron) prenait l'allure d'une « *ruse de la raison scolaire* » en se bornant alors à « *fonder la reproduction sociale sur l'autonomie de l'institution* » (p.7) et qui aujourd'hui structure,

au prix « *d'un eugénisme scolaire qui ne dit pas son nom* », des « *formes inédites de prolétarianisation et de reproduction sociale* » (p. 6).

L'école ici étudiée réfléchit dans son fonctionnement, dans son « management », dans ses fins, dans ses programmes, dans la mutation de la connaissance dispensée et jusque dans sa pédagogie l'essentiel du projet néolibéral : être économiquement utile au capital et donc devenir rentable. À cet égard, le paramétrage d'ordre systémique du processus de transformation de l'école que proposent les auteurs lui confère une intelligibilité qui fait pièce à un certain nombre d'idées reçues martelées sans répit, à l'envi, à l'excès, par la propagande officielle. Du prêt-à-penser que distille cette dernière se tire par exemple l'affirmation que la qualité de l'école n'est qu'affaire de subtile gestion de moyens appauvris ; on entend de même que c'est effet de bon sens que de considérer que l'Etat ne peut dépenser plus qu'il ne gagne et qu'à cet égard c'en est fini de l'Etat Providence. Ainsi énoncé, voilà qui sans doute s'avère logiquement imparable. Imparable, peut-être, mais, non-obstant, rien moins que mensonger. Foin de ces slogans, les auteurs donnent à comprendre le lien entre « *cette dégradation des conditions faites aux professeurs, aux chercheurs, aux élèves et aux étudiants et le changement en profondeur du fonctionnement et des finalités de l'institution* » (p.6) dans les termes « *d'un rapport de cause à effet* ». Ce rapport lui-même ne devient pleinement intelligible qu'inscrit « *dans le mouvement d'ensemble d'une société de plus en plus marquée par les contraintes de la mondialisation, de la financiarisation du capitalisme et des politiques néolibérales* » (p.5). Or, en liant de la sorte tout ce que l'idéologie ultralibérale tend à faire considérer isolément, la présente étude opère un changement de paradigme : Condorcet est mort une seconde fois et l'école ne se lit plus que selon les codes de la prédation ultralibérale. Mais il lui faut de plus déjouer les pièges rhétoriques dont le nouveau paradigme tend à brouiller sa propre vulgate et montrer par exemple qu'en lieu et place des fatalités que celle-ci veut faire passer pour naturelles et donc aussi implacablement nécessaires que la loi de la gravitation, se trouvent en réalité des construits politiques prêtant, eux, le flan à la critique, et par conséquent résistibles. Dit autrement, les auteurs transgressent le tabou primordial, celui qui, avec ses paraphes de totem, l'interdit, l'innommé, enjoint de faire silence sur ce qui, soustrait à toute discussion, prédéfinit tout le discutabile, à savoir la jubilation du profit. Ainsi donc, l'ouvrage, parmi d'autres il est vrai, consomme enfin le sacrilège, il assène le marteau sur l'idole : l'ultralibéralisme n'est pas la solution, il est le problème.

L'un des intérêts majeurs des analyses ici

¹ Discours du Premier ministre, 5 juillet 2012, quoique, ici, quelque peu détourné.

produites réside dans la démarche systémique qui éclaire les unes par les autres, dans leur dialectique globale, dans leurs combinaisons locales, les transformations qu'impose l'insatiable insatiabilité de l'accumulation du capital au monde, à l'Etat, à l'école. Pour faire argent de tout, il faut transformer tout en marchandise. Tout, y compris donc la culture, le savoir, le savant, la force de travail. Le marché accapare aujourd'hui ce qui, naguère, soit par nature soit par rétivité, ne relevait nullement de son orbe. La puissance à front de bœuf de cette logique d'ensemble oriente et structure la mutation de l'Etat, en laquelle, comme par conséquence, se réfléchit celle même de l'école. Ce point est d'importance, car, par exemple, à ne saisir la dégradation de l'école que dans les limites d'un isolat fictif, on se priverait des codes d'intelligibilité dont a besoin la critique pour ouvrir l'espace d'une réelle refondation républicaine de ladite école.

Or, et les auteurs y insistent à diverses reprises, dans cet enchaînement qui semble mettre l'Etat et l'école sous la contrainte de la mondialisation et de la financiarisation de toutes les activités humaines par Union européenne interposée, il ne se trouve aucune nécessité purement mécanique. Là encore vole en éclat une idée reçue qui pourtant fait florès, à savoir qu'il n'existe nulle alternative aux politiques néolibérales². De fait, la puissance prédatrice des oligarques ne se rempare que par le verrouillage juridico-politique de leur industrie. Et ce que l'histoire a fait, l'histoire peut le défaire. D'où, par suite, la ruine de cette autre idée reçue, celle de l'impuissance du politique face à l'emprise de la finance mondialisée. En vérité, la politique néolibérale n'échoue pas, elle réussit. Les peuples se défont, se délitent, s'appauvrissent, certes, mais le profit, lui, pansu poussah, prospérant sur leur dos, s'accumule. L'Etat « *social et éducateur* » s'est mué en Etat « *entrepreneur* » (p.10). Cette « *métamorphose* » ne se comprend nullement comme la résultante mécanique d'une causalité extérieure. L'Etat, autrement dit, se dessaisissant de la considération de l'intérêt général pour se mettre au service des puissances d'argent, ne saurait arguer, sauf à sacrifier aux besoins de la propagande³, d'une quelconque condition victimaire. Il n'est pas la victime dont à l'occasion il lui

plaît volontiers d'endosser la livrée, non, et les contraintes qu'il connaît résultent des choix qu'il a lui-même opérés : dès lors qu'il mène, via les dérégulations auxquelles il consent, une « *politique d'ouverture* » à la mondialisation, il peut bien présenter comme « *contraintes* » les « *politiques de compétitivité* » (p.21) dont il proclame alors l'inéluctabilité, reste que cette forme « *d'adaptation* » se trouve déjà contenue en germe dans ses choix originels, et seulement là.

Entre autres causes, les auteurs expliquent ce mouvement de l'Etat sur lui-même par la conjonction « *des attaques de la droite néolibérale contre l'Etat providence*⁴ » (p.9) et de l'intériorisation des « *canons du New Public Management* » (p.205). En effet, pour mettre les dépenses publiques « *au service de l'économie marchande dans le cadre de la concurrence mondiale* » (p.27), il faut démanteler les services publics au motif de leur coût et, pour y plier les esprits, entonner jusqu'à saturation la chanson de « *l'Etat gaspilleur* », de « *l'impuissance publique* » (p.27) et autres antiennes de cette farine. Le terme de mutation, qui dit le passage de « *l'Etat social et éducateur* » à l'Etat néolibéral, s'entend au pied de la lettre : « *L'Etat ne doit plus être pris pour une instance unitaire articulée à un territoire, mais comme un "site" stratégique où se construit la globalisation* » (p.25). Comment s'étonner, dès lors, que son engagement résolu (et non pas victimaire) dans cette « *mise en place des processus globaux* », s'accompagne de « *la dénationalisation de certaines de ses fonctions et de ses compétences* » (p.25) ? On n'a donc pas « *moins* » d'Etat, mais un Etat « *autre* ». Or, il importe d'avoir en tête la nature et la profondeur de cette transformation pour prendre la mesure de celle qui gagne peu à peu l'institution scolaire.

C'est peu dire que la mutation de l'école s'organise à partir et sur le fondement de fins d'inspiration managériale, à savoir, on le rappelle, l'employabilité, l'adaptabilité, la performance. Si l'Etat se veut désormais « *entrepreneur* », il faut alors que les institutions scolaires et universitaires prennent elles aussi « *la forme entreprise* » (p.15). Pourquoi ? Parce que la connaissance elle-même, changeant de nature, a pris de son côté « *la forme marchandise* ». Nul procès

² Ces politiques admettent en revanche, comme on le voit depuis plus de trois décennies, l'alternance, laquelle ne suppose qu'un changement de personnels.

³ La propagande est efficace parce qu'elle est claire. Mais elle n'est claire que dans la mesure où elle ne spéculé pas sur l'intelligence. La mémoire d'un texte de Politzer (*Révolution et contre-révolution au XX^e siècle. Réponse à « or et sang » de M. Rosenberg*) donne avec éclat toute son actualité à une allusion faite à *Mein Kampf*, où Hitler écrit que « le discours politique doit mimer la réclame commerciale pour être efficace ». Voir la Revue *La Pensée*, n°358, avril-juin 2009, p.131.

⁴ Mais l'Etat providence a-t-il jamais existé ? Bien commode, la providence, notion obscurantiste s'il en est. La manne qui, miraculeusement, descend du ciel permet d'accréditer l'idée que ses bénéficiaires sont des assistés et, partant, honteusement coupables de leur passivité. Il y a donc lieu de distinguer l'Etat providence, qui appartient au vocabulaire parareligieux de la propagande, et l'Etat social, qui appartient à celui de l'histoire. Ce dernier, fondé et configuré par la Déclaration universelle des droits de l'homme signée en 1948, est le résultat d'une conquête. À noter d'ailleurs que, les valeurs exigeant sans cesse d'être défendues, cette Déclaration comporte une dynamique d'action, soit tout le contraire de la présomption de passivité que suggère le recours à la fantasmagorie de l'Etat providence.

d'intention à tenter ici aux auteurs : ils ne font que reprendre les termes de la stratégie de Lisbonne, laquelle, définie pour 2010, donne « à l'Europe l'ambition de devenir "l'économie de la connaissance la plus compétitive du monde" » (p.12). « L'économie de la connaissance », une fois n'est pas coutume, s'avère ici bien nommée. Elle n'est pas seulement connaissance de l'économie, mais aussi et surtout connaissance conçue en termes strictement économiques. Il lui faut donc se réduire à « l'information rentable », se présenter comme « capital accumulable, suite continue d'innovations et d'obsolescences »⁵ (p.12). Là réside précisément l'une des nouveautés de l'école capitaliste, laquelle se trouve désormais sommée de « se rendre économiquement utile » (p.8).

L'utilité économique de la connaissance, qui flatte sans l'assouvir l'avidité du profit, prédétermine non seulement l'obsession de l'évaluation mais aussi les formes restrictivement bureaucratiques et quantitatives de ses pratiques. Logique binaire : rentable ou pas rentable et donc, *in fine*, budget ou pas budget. L'évaluation est le nom de la pression financière exercée sur la recherche et sur « l'efficacité » de l'école. Par elle, la concurrence se généralise, les solidarités professionnelles se défont, les individus se confrontent à la reddition de compte. La connaissance elle-même, que les néolibéraux, non contents de l'enfumer de valeurs sacerdotales, réduisent avec grandiloquence au format de leurs ambitions, n'est en réalité qu'un nom de code : « l'éducation vise à apprendre, non à recevoir un enseignement »⁶. L'apprentissage, forme nouvelle que revêt la connaissance en sa connotation ultralibérale, en appelle, comme le montrent les auteurs de l'ouvrage, à la ruée des compétences à l'école. La compétence, « catégorie stratégique

qui permet de guider les changements » (p.15), complaît aux exigences de l'évaluation et, mieux ou pire, constitue le vecteur de la recomposition du champ éducatif. Si l'on considère l'université, à la compétence il faut ajouter l'innovation. En elles et par elles, s'accomplit la réduction de « la formation humaine et de l'activité intellectuelle » (p.16) à leur seule valeur économique.

Le surgissement de la compétence dans la doxa éducative, loin de seulement confirmer l'école dans la « soumission fonctionnelle que le marxisme des années 70 avait analysée et dénoncée » (p.211), se donne à la fois comme le signe et le moyen de sa transformation « de l'intérieur ». Il s'agit en effet de façonner les élèves dès le plus jeune âge selon les réquisits de l'appareil de production en termes de ressources humaines. L'Etat entrepreneur, qui ne s'en fût douté, appelle des individus « entrepreneurs d'eux-mêmes » (p.176). Dans la nouvelle école capitaliste, l'école « entreprise », la fixation d'objectifs de performance, la multiplication des évaluations des élèves, l'obligation de résultats ne vont évidemment pas sans transformer profondément le mode de contrôle des enseignants. La compétence, en bref, se présente comme l'un des opérateurs de l'irruption « de la norme de l'employabilité et du contrôle managérial au cœur du rapport pédagogique » (p.212). Foin donc, ici, de l'exigence de vérité, de l'accès au concept, de la formation du citoyen. L'heure est aux compétences clés que finalisent les objectifs politiques énoncés à Lisbonne en 2000 par le Conseil européen – pour rappel : « Faire de l'Europe l'économie et la société de la connaissance la plus compétitive du monde ». Pensée unique, concept unique, dont procède la mutation de l'école au titre de l'intégration de la connaissance dans le dispositif général de l'accumulation du capital, le socle commun des compétences, lui-même inscrit dans la problématique du *New Public Management*, doit pouvoir s'imposer à tous les systèmes éducatifs européens. Il n'est pas indifférent que, seul, en France, l'anthropologue Jack Goody ait résisté à la calamiteuse universalisation de ce SMIC culturel en refusant d'entrer « dans une discussion décontextualisée visant à définir des compétences universelles sans tenir compte des spécificités et des pratiques de chaque aire culturelle » (p.220).

« Cette nouvelle politique éducative n'a pas encore produit tous ses effets » (p.212) écrivent les auteurs. C'est que les néolibéraux vivent une tension douloureuse entre l'urgence du profit qui voudrait réduire le temps à l'instant – tout prendre tout de suite – et la nécessité de n'avancer qu'à petits pas, comme le recommandait Jean Monnet, pour des raisons de « faisabilité politique »⁷. En

⁵ Soit dit en passant, ces préoccupations couvent depuis longtemps dans les têtes néolibérales. Suite à des « conseils » prodigués par la Table Ronde Européenne (ERT : European Round Table, officine regroupant quarante sept des plus importants dirigeants industriels européens), la Commission européenne déclare que « les connaissances utiles ont une demi-vie de dix ans, le capital intellectuel se [dépréciant] de 7% par an tout en s'accompagnant d'une réduction correspondante de l'efficacité de la main-d'œuvre ». (Rapport sur l'enseignement supérieur ouvert et à distance dans la Communauté européenne, Sec (91)388 final, 24 mai 1991). Le savoir (économiquement) utile, ainsi, est un savoir jetable. Rien à voir, donc avec le savoir, disons, traditionnellement scolaire. D'où l'idée que « les gouvernements nationaux devraient envisager l'éducation comme un processus s'étendant du "berceau au tombeau" ». Dans le même rapport, plus haut : « L'éducation doit être considérée comme un service rendu au monde économique ». (Une éducation européenne. Vers une société qui apprend, Un rapport de la Table Ronde des Industriels Européens, ERT, février 1995). Voir, sur tous ces points, *Tableau noir. Résister à la privatisation de l'enseignement*, Gérard de Sélis & Nico Hirtt, Editions EPO, 1998. Le livre de Laval & al. montre comment ces projets se mettent en place actuellement de façon visible.

⁶ Voir le rapport de l'ERT cité en note 5.

⁷ Voir sur ce point l'instructif et édifiant *Cahier de politique*

même temps, cette latence leur est aubaine à se présenter comme les sauveurs de ce qu'ils n'ont pas encore réussi à démanteler. Au reste, le régime discursif de leurs déclarations, marqué par l'usage de la langue de bois, de la novlangue, de la LQR⁸, de l'oxymore, leur permet de brouiller nombre de pistes. « *Discours hétéroclites, confus, abstraits et parfois contradictoires* » (p.9), admettent les auteurs de l'ouvrage. Mais, ajoutent-ils, ce brouet, outre qu'il se rend comestible en édulcorant la cynique crudité des textes techniques, permet d'une certaine façon aux forces les plus adverses de s'y retrouver et de se mobiliser « *à l'intérieur et au-dehors des institutions scolaires et universitaires* » (p.9). De sorte que, raisonnant à propos de l'école comme ils l'avaient fait à propos de l'Etat, ils montrent que ladite école se démantelant, se convertissant, ne saurait être considérée comme victime de logiques extérieures : « *ces transformations sont aussi l'effet combiné de stratégies, de luttes, de logiques sociales qui mobilisent des groupes sociaux et des corps professionnels* » (p.16). Groupes sociaux : sans doute ce qu'en d'autres temps on eût appelé classes sociales, qu'on ne sait plus trop comment nommer aujourd'hui, mais qui, sur le fond, s'affrontent sur le terrain de la reproduction des positions sociales les plus favorisées. Quant aux corps professionnels, déjà divisés par les intérêts corporatistes et par les allégeances à des dogmes contradictoires, il a suffi du « *quiproquo politique* » (p.226) distillé par le haut Conseil de l'éducation à l'occasion de la définition des contenus du socle commun des compétences pour les abuser. Certains ont confondu leur cécité sur « *la dimension proprement utilitariste et managériale de la mutation scolaire* » avec « *la mise en œuvre d'un programme de démocratisation de l'école* » (p.226) ; d'autres, qui n'avaient rien vu bouger dans l'espace scolaire, ont réfléchi la logique des compétences dans les termes et selon « *les anciens paramètres de la réforme démocratique* » (p.226). Cet aveuglement sur la ligne ultralibérale des réformes, conforté par un militantisme dénué d'éclairage systémique, a contribué à faire de ces « *corps professionnels* » les alliés objectifs de la « *greffe néolibérale de ce nouvel idéal pédagogique* » (p.225-226).

La république avait besoin de l'école pour former des citoyens éclairés. L'« *économie de la connaissance* » a besoin de la nouvelle école

capitaliste pour façonner « *le nouvel homme* » (p.83), à savoir celui qui, fort des connaissances accumulées réduites à « *un stock d'informations permettant de dégager un surplus de revenus* » (p.65), se montre capable d'entretenir à vie « *un rapport actif à la vente de soi sur le marché du travail* » (p.186).

Ce livre, solidement documenté, d'analyses serrées mais claires, ne saurait être considéré comme un livre de plus consacré aux systèmes éducatifs. Ce n'est pas un livre qu'on peut se contenter de remiser sur la pile des autres, mais un livre qu'il faut lire. Car il présente le rare mérite de rendre intelligible la mutation qui affecte l'école d'aujourd'hui. Si l'on s'entête en effet à la considérer isolément et, suite à l'étroitesse du focus, à ne la voir aux prises qu'avec ses débats internes, que confrontée à une diminution drastique de ses moyens, qu'à l'échec de son ambition démocratique, on se condamne à n'y comprendre rien. En revanche, porter à la connaissance comment le paradigme néolibéral a pu s'impatroniser dans son modèle républicain et le subvertir pour satisfaire aux exigences du profit libre et sans entraves, voilà qui confère une autre consistance au procès de sa dégradation. Dans le même temps, l'analyse produite nous met sur la voie d'apercevoir que les réformes censées sauver l'école, en vérité l'accablent parce que, au fond, elles ne sont pas faites pour elle. Il fallait que l'institution fût autonome, ouverte à l'universel, pour se donner comme le palladium de la République ; il faut au contraire qu'elle soit arraisonnée et rivée au temps ultralibéral de l'ici et maintenant pour être celui du Capital.

Enfin, à propos des enjeux de ce livre, on n'ignore pas qu'ils risquent de se dissoudre dans les diatribes que doit s'attendre à recevoir quiconque prétend s'attaquer au système : théorie du complot, paranoïa, nostalgie de l'antan, anti-modernisme, etc. C'est ainsi que les auteurs, en divers points du livre, s'attachent à répondre d'avance à des objections qui de toute façon leur sont assénées. Leur reprocher par exemple d'idéaliser l'ancienne école républicaine serait faire peu de cas de ce qu'ils disent. Ils écrivent en effet : « *À nos yeux, aucun retour à l'école précapitaliste n'est possible, ce qui ne signifie pas qu'il ne faut pas défendre coûte que coûte ce qui aujourd'hui encore relève de l'idéal d'émancipation de l'école publique, de l'éthique scientifique et de l'exercice d'une pensée libre* » (p.269). Il ne s'agit nullement, en effet, de revenir à un *statu quo ante*, mais de défendre et de restaurer des principes. Ces derniers, certes, sont dans l'histoire, mais en même temps ils sont ce par rapport à quoi l'histoire doit pouvoir s'ordonner. Sans le recours à des principes, comment et au nom de quoi critiquer un système ? Le façonnement ultralibéral de la subjectivité, autre nom

économique, n°13, OCDE, 1996, Centre de développement de l'OCDE, « La faisabilité politique de l'ajustement ». Christian Morisson y explique, à destination de l'Etat, comment démanteler l'école, l'université, etc., sans prendre le risque de faire descendre dans la rue les laissés-pour-compte du système.

⁸ LQR = Lingua Quintae Republicae, langue de la 5^{ème} République. Cf. Eric Hazan, *LQR La propagande du quotidien*, Raisons d'agir Editions, 2006.

de l'asservissement managérial, représente-t-il un progrès par rapport à l'idéal d'émancipation ? Qu'est-ce qui habilite l'engoncement dans « le temps présent » à valoir comme ultime vecteur de l'humanisation de l'homme ? Ce livre ne s'apprécie pas seulement à l'aune des contre-finalités humaines que chacun peut expérimenter dans l'ère ultralibérale, si toutefois il les aperçoit. Dans la mesure où il s'attache à dégager une logique qui, parce qu'elle est en devenir, n'enchaîne encore qu'inégalement les diverses dimensions de la vie (tout, par exemple, n'est pas démantelé), raison pour quoi elles peuvent se croire hors de portée de sa saisie, c'est finalement en référence aux Rapports des diverses officines ou institutions néolibérales, de verbe autrement cru, d'ambition autrement dictatoriale, d'obscénité autrement cynique que ce qu'en distille à l'usage des peuples la Commission européenne, qu'il faut tester sa consistance. L'ouvrage, en sa rigueur, présente l'intérêt d'abandonner aux amateurs de « réconciliations » la tiédeur de marais propre à l'amour du juste milieu. La propagande, cette « pensée » en uniforme, est ici mise à mal. Républicains, les auteurs ? Certes ! Mais les ultralibéraux le sont-ils moins ? Eux aussi se revendiquent républicains. Au vrai, ils se réclament d'autant plus de la république qu'ils se sont acharnés à en mettre le concept en faillite. Ainsi se saisissent-ils du vocabulaire de l'émancipation pour aboutir à l'asservissement consenti : « *La plupart des pays de l'OCDE accordent une grande importance [au fait que les individus] soient novateurs, créatifs, autonomes et capables de se motiver eux-mêmes* » (p.222). À la lettre, qu'y a-t-il à redire à cela ? Rien, sinon que la technique du cheval de Troie n'est pas nouvelle. Déjà, les royalistes, en leur temps, en 1795, s'emparaient des principes de la révolution pour l'anéantir. La même chose pourrait se dire à propos de la démocratie, réduite à un formalisme qui signe sa négation. L'enjeu principal de cette étude est celui même de toute analyse véritable en ce domaine : « *Ne pas perdre l'essentiel : comprendre les nouvelles contraintes et règles du jeu comme des politiques (et non des fatalités) pour pouvoir les combattre politiquement* » (p.17).

Jacques Thullier

Inspecteur de l'Education nationale

Direction de la revue

Michel FABRE, Directeur de publication et rédacteur en chef
Professeur d'université, Philosophie de l'éducation, Université de Nantes

Denise ORANGE RAVACHOL, Rédactrice adjointe
Maître de conférences HDR, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Marie TOULLEC THERY, Rédactrice adjointe
Maître de conférences, Sciences de l'éducation, Université de Nantes

Sylvie GUIONNET, Ingénieur d'édition et de diffusion, Université de Nantes

Membres du comité éditorial

Edwige CHIROUTER, Maître de conférences, Université de Nantes

Yves DUTERCQ, Professeur d'université, Université de Nantes

Pascal GUIBERT, Maître de conférences, Université de Nantes

Magali HERSANT, Professeur d'université, Université de Nantes

Martine LANI-BAYLE, Professeur d'université, Université de Nantes

Christian ORANGE, Professeur d'université, Université de Nantes

Thérèse PEREZ-ROUX, Maître de conférences HDR, Université de Nantes

Marie SALAÜN, Professeur d'université, Université de Nantes

Frédéric TUPIN, Professeur d'université, Université de La Réunion

Isabelle VINATIER, Professeur d'université, Université de Nantes

ISSN 1954 3077
<http://www.recherches-en-education.net>
Université de Nantes - UFR Lettres et Langage
Chemin la Censive du Tertre - BP 81227 - 44312 Nantes Cedex 3 France
☎ 02 40 14 11 01 Fax : 02 40 14 12 11
recherches-en-education@univ-nantes.fr



UNIVERSITÉ DE NANTES



Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 2.0 France
Vous êtes libres :

. de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public

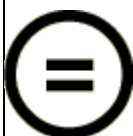
Selon les conditions suivantes :



Paternité. Vous devez citer le nom de l'auteur original.



Pas d'Utilisation Commerciale. Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales.



Pas de Modification. Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette création.

- A chaque réutilisation ou distribution, vous devez faire apparaître clairement aux autres les conditions contractuelles de mise à disposition de cette création.

- Chacune de ces conditions peut être levée si vous obtenez l'autorisation du titulaire des droits.

Ce qui précède n'affecte en rien vos droits en tant qu'utilisateur (exceptions au droit d'auteur : copies réservées à l'usage privé du copiste, courtes citations, parodie...)

Ceci est le Résumé Explicatif du
[Code Juridique \(la version intégrale du contrat\).](#)

[Avertissement](#)



ISSN : 1954 - 3077

© CREN – Université de Nantes, 2006